

## Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3

Weinheim u.a. : Juventa 1996, 335 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3. Weinheim u.a. : Juventa 1996, 335 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158314 - DOI: 10.25656/01:15831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158314>

<https://doi.org/10.25656/01:15831>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Historische Kommission  
der DGfE (Hrsg.)

**Jahrbuch für  
Historische  
Bildungs-  
forschung  
Band 3**

**JUVENTA**

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung  
Band 3

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeberkreis

Gerhard Arnhardt, Dresden - Christa Berg, Köln -  
Peter Dudek, Frankfurt/M. - Hans Ulrich Grunder, Bern -  
Hans-Georg Herrlitz, Göttingen - Ulrich Herrmann,  
Tübingen - Rudolf W. Keck, Hildesheim - Max Liedtke,  
Erlangen-Nürnberg - Peter Lundgreen, Bielefeld -  
Uwe Sandfuchs, Dresden - Hanno Schmitt, Marburg -  
H.-Elmar Tenorth, Berlin - Hartmut Titze, Lüneburg

Redaktion

Christa Berg, Ulrich Herrmann (geschäftsführend), Peter  
Lundgreen



Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 3

Juventa Verlag Weinheim und München 1996

Redaktion

Prof. Dr. Christa Berg, Universität Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Tel. 0221/470-4732,-4735, Fax 0221/470-5174

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm (Donau), Tel. 0731/502-3070, Fax 0731/502-3072;  
Korrespondenz-Anschrift: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen, Tel. 07071/61876, Fax 07071/61265

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel. 0521/ 106-3185, Fax 05203/5824

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Jahrbuch für Historische Bildungsforschung** / Historische  
Kommission der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (Hrsg.). - Weinheim ; München :  
Juventa Verlag

Erscheint zweijährl. - Aufnahme nach Bd. 1 (1993)

Band 1 (1993) -

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1996 Juventa Verlag Weinheim und München  
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen  
Printed in Germany

ISBN 3-7799-0723-2

# Inhalt

## I. Die Gegenwart der Geschichte: Luther – Pestalozzi – Campe im Gedenkjahr 1996

*Friedrich Schweitzer*

- Luther und die Geschichte der Bildung  
*Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?* . . . . . 9

*Volker Kraft*

- Biographie und pädagogische Theorie – Psychoanalytische  
Einblicke in Leben und Denken Pestalozzis . . . . . 25

*Hanno Schmitt*

- Pestalozzi und der pädagogische Diskurs  
der Philanthropen in der Spätaufklärung . . . . . 49

*Peter Dudek*

- Die Pestalozzi-Feiern 1927 und 1946  
*Skizze einer Klassiker-Rezeption in der deutschen Pädagogik* . . . . 67

*Sylvia Springer*

- Neue Wege der Pestalozzi-Forschung  
*Methodische und hermeneutische Perspektiven am Beispiel  
der Pestalozzi-CD-ROM* . . . . . 93

*Ulrich Herrmann*

- „Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind“  
*Zum 250. Geburtstag von Joachim Heinrich Campe* . . . . . 117

## II. Professionalisierungsgeschichte als Bildungsgeschichte

*Martin Schmeiser*

- Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft  
*Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer  
Aufstieg durch Bildung in Lebensverlaufstypologien  
von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts* . . . . . 135

*Christina von Hodenberg*

- Kollektive Sozialisation oder Professionalisierung?  
*Zwei Zugänge zur Geschichte bildungsbürgerlicher Berufsgruppen  
am Beispiel der preußischen Richterschaft im Vormärz* . . . . . 185

*Claudia Huerkamp*

Frauen in akademischen Berufen

*Studienrätinnen und Ärztinnen in Deutschland, 1910-1945* . . . . . 209

### **III. Weibliche Lebensentwürfe im Spiegel von Selbstzeugnissen**

*Margret Kraul*

Herta S.: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit

*Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen* . . . . . 243

*Imbke Behnken / Pia Schmid*

Sozialisation in Frauentagebüchern

*Diaristinnen im Generationenvergleich vom Kaiserreich*

*bis zur Gegenwart* . . . . . 267

### **IV. Historische Bildungssystemforschung**

*Ulrich G. Herrmann*

Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen

*Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel*

*des höheren Schulsystems 1890-1914* . . . . . 289

# I. Die Gegenwart der Geschichte:

Luther – Pestalozzi – Campe im Gedenkjahr 1996

## Luther und die Geschichte der Bildung

### Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?

Bedarf es eines weiteren „LUTHER-Jahres“, um 450 Jahre nach LUTHERS Tod an seine Bedeutung für die Bildungsgeschichte in Deutschland und Europa zu erinnern? Ist die pädagogische Würdigung des Reformators mehr als bloße Reminiszenz – überflüssiges Gedenken eines deutschen Nationalhelden, den das 19. Jahrhundert aus ihm machen zu können glaubte?

Eine sich entschieden als modern verstehende Pädagogik tut sich notwendigerweise schwer mit allem, was eher als „vormodern“ denn als „prägendes Erbe“ empfunden wird (zur Diskussion etwa WIERSING 1987). Das pädagogische Interesse an LUTHER läßt nach. Seine pädagogischen Schriften, in anderer Zeit sorgfältig und in großem Umfang dokumentiert (SCHUMANN 1884, KEFERSTEIN 1888), werden kaum mehr eigens gesammelt (als eigene Edition zuletzt LORENZEN 1969, vgl. aber NIPKOW/ SCHWEITZER 1991). In der neuesten Auswahl der „Klassiker der Pädagogik“ (SCHEUERL 1979) fehlt LUTHER ganz. In neueren Bildungs- und Erziehungsgeschichten etwa von BLANKERTZ (1982, S. 18ff.) oder TENORTH (1988, S. 57ff.) wird die Bedeutung der Reformation für die Bildungsgeschichte zwar gewürdigt, aber im Vergleich zu früheren Darstellungen (REBLE 1951) fällt vor allem auf, wie zurückhaltend dies geschieht. Fanden ältere Interpreten noch eine, wenn nicht sogar *die* tragende Wurzel des Volksbildungsdenkens bei LUTHER und der von ihm ausgelösten Reformation (FLITNER 1954, S. 33ff.; LICHTENSTEIN 1955), so fällt das heutige Urteil weit skeptischer aus und vor allem werden die Unterschiede zwischen den (Volks-)Schulen der Reformationszeit und denen des modernen Bildungswesens akzentuiert (TENORTH 1988, S. 67f.)

Gleichwohl ist schwerlich zu bezweifeln, daß LUTHER und die Reformation als zentrales bildungsgeschichtliches Ereignis anzusehen sind – mit Folgen, die bis heute spürbar sind oder jetzt überhaupt erst bewußt werden<sup>1</sup>. Dabei ist nicht nur an die in der Bildungsreformdiskussion der 60er Jahre hervorgehobene Kunstfigur des bildungsfernen katholischen Mädchens auf dem Lande zu denken, die ja eine bis vor wenigen Jahrzehnten anhaltende Nähe zwischen Protestantismus und Bildung belegt. Weit bedeutsamer sind die allgemeinen kulturgeschichtlichen Zusammenhänge. Das gilt etwa für die Wirkung von LUTHERS Bibelübersetzung und für die Entwicklung der deutschen Sprache: „Ohne die Bibel, LUTHERS Bibel, gäbe es keine deutsche Literatur, die

ohne sie unbegreiflich bleibt“, lautet das Urteil des Germanisten (KILLY 1982, S. 33). LUTHERS Lieder („Eine feste Burg...“; ALBRECHT 1987, RÖSSLER 1990) haben musikalisch wie politisch, mentalitätsgeschichtlich wie pädagogisch, eine eigene Wirkungsgeschichte entfaltet. Die Reformation der Kirche ist nicht zu trennen von der Entwicklung der Gesellschaft, die durch die theologisch begründete, aber weit über Theologie und Kirche hinaus wirk-same veränderte Stellung des Individuums auf Dauer beeinflusst wurde. Besonders in der Bildungsgeschichte stehen LUTHER und die Reformation für einen „Modernisierungsschub“ (NIPKOW 1986, S. 6), der für die weitere kulturelle und pädagogische Entwicklung höchst folgenreich werden sollte.

Weitere Momente aus der Wirkungsgeschichte der Reformation wären zu nennen – das Ehe- und Familienverständnis, das Berufsethos, politische Einstellungen (LÖWE/ ROEPKE 1983). Aber wenden wir uns der Pädagogik selber zu: Lassen sich die für die deutsche Pädagogikgeschichte so bedeutsamen Entwürfe von J.A. COMENIUS, A.H. FRANCKE, aber auch eines CH.G. SALZ-MANN oder gar F. SCHLEIERMACHER ohne Rückgriff auf LUTHER überhaupt begreifen? Die Behauptung einer „Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas“ (OSTERWALDER 1992, OELKERS 1990) ist gewiß korrekturbedürftig, schon weil es ein „evangelisches Dogma“ nie gegeben hat und die Rede davon den Katholizismus und den Protestantismus in unzulässiger Weise vermischt (NIPKOW 1992, S. 216); bestehen aber bleibt der berechtigte Hinweis auf die enge und engste Verbindung zwischen der Entwicklung von Erziehungswissenschaft und Protestantismus in Deutschland, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu erkennen ist.

Im folgenden möchte ich zunächst in pädagogischer Perspektive an die historische Bedeutung LUTHERS erinnern, wobei der allgemeine Gedanke der (Volks-)Bildung (Kapitel 1) und die davon nicht abzulösende Forderung einer religiösen Bildung für alle (Kapitel 2) aufzunehmen sind. In beiden Hinsichten treten auch bislang noch zu wenig beachtete historisch-sozialisationsgeschichtliche Aspekte in den Blick, die besonders im Horizont der Geschichte von Kindheit zu würdigen sind (Kapitel 3). Am Ende soll nach wirkungsgeschichtlichen Kontinuitäten in der Pädagogik sowie allgemein bildungsgeschichtlichen Zusammenhängen gefragt werden (Kapitel 4), die auch und gerade im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft bedacht werden müssen (Kapitel 5).

## **1. Perspektiven der Reform für Schule und Bildung**

Die Lektüre von LUTHERS sogenannten Schulschriften (bes. LUTHER 1524, 1530), in denen er dem Adel und den Ratsherren, aber auch den – wie er immer wieder formuliert – auf den „Bauch“ bedachten Eltern die Notwendigkeit von Bildung und Schulbesuch einschärft, bietet heutigen Leserinnen und Lesern mancherlei Überraschung. Vieles, was gemeinhin erst in späterer Zeit

erwartet wird, findet sich hier in Form erster, aber doch zukunftsweisender Perspektiven für Schule und Bildung.

Der Impuls, sich Fragen von Bildung und Schule zuzuwenden, geht für LUTHER zu Beginn von praktisch erfahrenen Mißständen aus. In den ersten Jahren ihrer Wirksamkeit hatte die Reformation das Bildungswesen keineswegs gestärkt. Verantwortlich dafür waren nicht etwa *gegen* Schule und Bildung gerichtete Zielsetzungen. Vielmehr waren es die Schließung von Klöstern mit ihren für die damalige Zeit sehr bedeutsamen Schulen sowie die veränderten – wie es zunächst scheinen wollte deutlich schlechteren – Berufsaussichten des Klerus, die dafür sorgten, daß Bildung und Schule gerade dort einen Niedergang erfuhren, wo die Reformation zum Tragen kam. Insofern muß sich LUTHER beim Thema Bildung und Schule zunächst mit ungewollten Nebenfolgen seines theologischen und kirchlichen Reformanliegens auseinandersetzen.

Im weiteren wird dann aber rasch der für LUTHER unauflösliche Zusammenhang zwischen Kirchenreform und Bildungsreform sichtbar (NIPKOW/SCHWEITZER 1991, S. 21ff.). Beide Reformanliegen überschneiden sich in spezifischer Weise. Eine „Kirche des Wortes“ (NIPPERDEY 1983, S. 15) ist ohne Bildung gar nicht denkbar. Die von LUTHER angestrebte Form von Kirche beruht gleich in mehrfacher Hinsicht auf Voraussetzungen, die nur durch Bildung gewährleistet werden können: Die Form des (Wort-)Gottesdienstes, der jetzt in deutscher Sprache zu halten war (LUTHER 1526), sowie die verständige und verständliche Predigt, die in Absetzung von allem gedankenlosen Rezitieren nunmehr einzig als solche noch anerkannt werden sollte (NEMBACH 1972; MÜLLER 1986, S. 532ff.), verlangen zunächst dem Prediger erhebliche Kenntnisse und Fähigkeiten sprachlicher, hermeneutischer sowie rhetorischer Art ab. Dazu kommt das ebenfalls verständige Hören, das dieser Predigt entsprechen sollte: Solches Hören- und Verstehenkönnen setzt Hörer und Hörerinnen voraus, die urteilsfähig geworden sind, eben durch religiöse, auch sprachliche Bildung.

So ist es nur konsequent, wenn LUTHER die Einrichtung und Unterhaltung von Schulen fordert, die der Bildung des Klerus sowie der Kirche und ihrer Verkündigung dienen sollen: Schul- und Bildungsreform im Dienste von Glaube und Kirche. Neben dieser *geistlichen* steht bei LUTHER aber stets die nicht weniger bedeutsame *weltliche* Begründung der Notwendigkeit von Schule. In heutiger Terminologie gesprochen, argumentiert LUTHER hier im Sinne einer gesellschaftlich funktionalen Theorie: Schule sei erforderlich zur Aufrechterhaltung weltlicher Ordnung. Herrschen sollen jetzt Friede und Gerechtigkeit (*pax et iustitia*), nicht mehr „Faust und Harnisch“, wie es der mittelalterlichen Fehdeordnung entsprach: „es müssen die Köpfe und Bücher tun; es muß gelernt und gewußt sein, was unseres weltlichen Reichs Recht und Weisheit ist“<sup>2</sup> (1530, WA 30/II, S. 557f.).



Zumindest ansatzweise werden hier auch bereits genuin bildungstheoretische Begründungsformen sichtbar, wie sie dann bei MELANCHTHON, dem Freund und Weggenossen LUTHERS, noch deutlicher hervortreten (MELANCHTHON 1989). Deutlicher als LUTHER vertritt MELANCHTHON ein humanistisches Bildungsideal und betont den Eigenwert sprachlicher Bildung, auch ohne Rücksicht auf deren allgemeinen Nutzen. Auch LUTHER steht dem Humanismus nahe und bedient sich dessen Erkenntnisse, ist letztlich aber nicht Humanist, sondern eben Theologe (SPITZ 1985). Auch bei LUTHER finden sich Formulierungen, in denen über die gesellschaftliche Funktion hinaus ein Eigenwert von Bildung in den Blick kommt, auch wenn LUTHER weiß, daß solche Argumente nicht gerne gehört werden: „Ich will hie schweigen, wie eine feine Lust es ist, daß ein Mann gelehrt ist, ob er gleich kein Amt nimmermehr hätte, daß er daheim bei sich selbst allerlei lesen, mit gelehrten Leuten reden und umgehen, in fremden Landen reisen und handeln kann; denn was solcher Lust ist, bewegt vielleicht wenige Leute“ (1530, WA 30/II, S. 565).

In diesem Zusammenhang wird auch die demokratische Tendenz dieses Denkens sichtbar. Zumindest tendenziell wird das Regierungsamt von der Legitimation durch adlige Geburt abgelöst. Es soll an Voraussetzungen und Fähigkeiten gebunden sein, die durch Bildung erst erworben werden müssen: „Gott will's nicht haben, daß geborene Könige, Fürsten, Herren und Adel sollen allein regieren und Herren sein, er will auch seine Bettler dabei haben, sie dächten sonst, die edle Geburt macht allein Herren und Regenten und nicht Gott alleine“ (ebd., S. 576).

Es trifft zu, daß solche Argumente nicht unmittelbar zur Einführung der Schulpflicht, zu einer Schule für alle oder gar zu einer Demokratie geführt haben. Deutlich ist aber doch, welche gewichtigen Impulse in Richtung einer Bildung für alle hier formuliert werden. Dies schließt auch den Schulbesuch der Mädchen ein, für den sich LUTHER gegen alle Widerstände einer bloß häuslichen Beschäftigung der Mädchen einsetzt (1520, WA 6, S. 461). Die Verwandtschaft mit späteren Vorstellungen allgemeiner Bildung oder einer pädagogisch unterstützten Reform von Gesellschaft sind leicht zu erkennen.

Für die Entwicklung von Pädagogik als Wissenschaft ist sodann die von LUTHER geforderte Unterscheidung zwischen *geistlichen* und *weltlichen* Dimensionen wohl noch gewichtiger. In den Schulschriften hat er sie konsequent vollzogen. Mit der Figur der beiden Reiche bzw. Regimente (SCHREY 1969, DUCHROW 1970; SEILS 1985) wird Erziehung der weltlichen Vernunft unterstellt. Sie kann als „weltlich Ding“ bezeichnet werden (LUTHER 1531, WA 34/I, S. 414) – unerläßlicher Ausgangspunkt für Pädagogik ohne kirchliche oder weltanschauliche Bevormundung, wie sie dann später, beispielsweise nach 1945 von HAMMELSBECK (1950), kritisch gegen Tendenzen einer Verchristlichung von Bildung und Schule vertreten werden konnte.

So ist die Reform von Kirche unauflöslich verbunden mit der Reform von Bildung und Schule, und aus der Kirchenreform erwächst ein nachhaltiger Aufschwung des Bildungswesens, sowohl im Blick auf die Gelehrtenbildung besonders für Klerus und Staatswesen als auch in bezug auf die Bildung des gemeinen Volkes. Wer LUTHER und die Reformation als Ereignis der Bildungsgeschichte verstehen will, kann bei der Schule gleichwohl nicht stehenbleiben. Denn das Herz dieser Reformen schlägt anderswo – bei dem neu- und wiederentdeckten Glauben, der die genannten Motive für Bildung gerade auch in deren weltlicher Gestalt erst freisetzt.

## **2. Neue Wege religiöser Bildung:**

### **Der Katechismus als elementare Form alltäglichen Lernens.**

In heutiger Sicht gilt das Verhältnis zwischen Bildung und Katechismus eher als das einer wechselseitigen Ausschließlichkeit. Spätestens seit J.-J. ROUSSEAUS (1762/1981, S. 267) Abrechnung mit dem katechetischen Unterricht, der Kinder bestenfalls frühzeitig zum Lügen erziehe, gehen Bildung und Katechismus verschiedene Wege. Doch verdankt sich dieses Negativurteil wohl weniger dem reformatorischen Anliegen als dessen späteren Folgen, die nicht immer im Sinne des Reformators ausfielen (FRENZEL 1920, FRAAS 1971).

Worum geht es für LUTHER bei Katechismus und Katechismusunterricht? Auch hier steht am Anfang nicht einfach ein theologisches Programm, aus dem die religiöse Unterweisung abgeleitet würde. Den Beginn von LUTHERS katechetischer Arbeit markieren vielmehr Erfahrungen mit einer Wirklichkeit von Kirche und Gemeinde, wie sie bei Besuchen vor Ort gesammelt wurden (die Visitationsberichte, bes. MELANCHTHON 1528ff.). Um die religiöse Bildung stand es schlecht, bei Gemeindegliedern ebenso wie bei einfachen Pfarrern. In Weiterführung mittelalterlicher Ansätze (PETZOLD 1969) entwickelte LUTHER darum seine Katechismen (LUTHER 1529a,b) mit dem Ziel, in gleichsam elementarischer Form dasjenige verfügbar zu machen, „was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum“ (1526, WA 19, S. 76).

Auf dieses Ziel – „was einem Christen zu wissen Not ist“ (ebd.) – ist LUTHERS katechetisches Interesse gerichtet. Die später als so zentral angesehene *Form* des Katechismus ist ihm von untergeordneter Bedeutung, sein eigener Katechismus nicht mehr als ein Beispiel, dem andere in anderer Art und Weise folgen sollen (1529a, WA 30/I, S. 362). Daß dies im 16. Jahrhundert auch so verstanden wurde, zeigt die von REU (1904ff.) zusammengestellte Sammlung mit katechetischen Quellen aus der Zeit zwischen 1530 und 1600: Sie umfaßt nicht weniger als *neun* Teilbände – beredtes Zeugnis für Breite und Vielfalt katechetischer Aktivitäten in der Zeit der Reformation!

Pädagogisch-didaktisch bemerkenswert ist das von LUTHER vorgeschlagene Verfahren des Lehrens und Lernens. Es unterstreicht erneut den (Bildungs-) Sinn der katechetischen Arbeit. Es handelt sich um ein gestuftes Verfahren (1529a, WA 30/I, Vorrede): Das bis heute vielfach beklagte Auswendiglernen – es verdankt sich übrigens der mittelalterlichen (lerntheoretischen) Vorordnung der Worte (*verba*) gegenüber den Dingen (*res*) (HAHN 1957, S. 12ff.; STRAUSS 1978, S. 153f.) – ist hier nur erste, allerdings grundlegende Stufe des Lernens. Bedeutsamer ist sodann als zweites das Verstehen, um das es dem Unterricht zu tun sein soll. Und wenn auf diese Weise der Kleine Katechismus vertraut geworden sei, soll das Lernen keineswegs aufhören. Eine weitere Stufe dient dem „weiteren Verstand“, wie er am Großen Katechismus und anhand von dessen theologisch zu nennenden Erläuterungen zu gewinnen ist.

Wie wenig der von LUTHER selbst angestrebte Unterricht mit der später als normal angesehenen verschulten Form des Abfragens auswendig gelernter Inhalte gemeinsam hat, zeigen auch die Hinweise auf den „Sitz im Leben“ des neuen Katechismus. Die katechetische Unterweisung sollte im Alltag geschehen und durch Laien – im Hause, durch den Hausvater, der den Katechismus im Kreise der Seinen täglich „treiben“ sollte (GRÜNBERG 1981). Gemeint war also eine alltägliche Gegenwart und Vertrautheit desjenigen Wissens, das insofern elementar heißen kann, als es unabdingbar zum verständigen Christsein gehört.

Neben Haus und Familie besitzt der Katechismus bei LUTHER aber noch einen zweiten „Sitz im Leben“, und auch dieser ist in bildungsgeschichtlicher Hinsicht höchst aufschlußreich. Es ist nämlich der Gottesdienst, den LUTHER nach Auskunft mancher Kritiker überhaupt zur Schule oder jedenfalls zu einer Bildungsveranstaltung gemacht habe. Auch im Gottesdienst soll der Katechismus eingesetzt und soll der religiösen Bildung aufgeholfen werden. Gewichtige Ausführungen zur Katechetik finden sich deshalb in der Vorrede zur Deutschen Messe, wie LUTHER sie selbst entwickelt hat (LUTHER 1526).

Daß es sich bei all dem nicht nur um abgehobene Programme und schöne Worte handelte, sondern daß die Veränderungen auch in der Praxis folgenreich waren, zeigen nicht nur die harten Strafen, die LUTHER für den Fall der Lernverweigerung empfiehlt (1529a, WA 30/I, S. 363). Hinzuweisen ist vielmehr auch auf die sog. Katechismusprüfungen oder -verhöre, die der Teilnahme am Abendmahl nunmehr zwingend vorausgehen sollten. Sie waren ein wirksames Instrument zur Durchsetzung auch von katechetischen (Bildungs-) Zielen (SCHWARZ 1990; zu den notwendigen sozialgeschichtlichen Einschränkungen KARANT-NUNN 1990).

Hinter LUTHERS Aussagen zu Praxis und Theorie des katechetischen Unterrichts wird am Ende die *Vision eines mündigen Christseins* erkennbar. Jeder und jede einzelne sollte instandgesetzt werden, sich selbst und andere in Fra-

gen des ewigen Heils zu lehren. Damit besitzt LUTHERS Verständnis religiöser Unterweisung deutlich aufklärerische Züge. Die autoritative Bedeutung der Kirche, auf deren vermittelnde Funktion der einzelne bis dahin angewiesen war, wird in Frage gestellt. Die später etwa von SCHLEIERMACHER als katechetisches Ziel ausdrücklich in Anspruch genommene „religiöse Mündigkeit“ (SCHLEIERMACHER 1850, S. 328, 349), verstanden als eigene Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen, verweist auf die Kontinuität des in der Reformation begonnenen Verständnisses.

Auch die religiöse Erziehung ist also an Bildung und Lernen gebunden. Der reformatorische Glaube ist nicht eine Frage bloß äußerlicher Riten oder der Autorität von Kirche. Er soll im Inneren jedes einzelnen verankert sein – was, wie RUMPF (1979, S. 24ff.) in parallelem Zusammenhang zu Recht hervorhebt, eine zivilisationsgeschichtliche Verschiebung bedeutet („Verinnerlichung“), die für die gesamte Bildungsgeschichte bedeutsam wurde.

### **3. Kinder als Lehrer:**

#### **LUTHER und die Geschichte der Kindheit**

Bekanntlich stützt sich die These von der geschichtlich späten Erfindung der Kindheit (ARIÈS 1975) nicht zuletzt auf die pädagogisch-ikonographische Auswertung religiöser Darstellungen. Schon von daher ist es von Interesse, ob und ggf. wie auch die (religions-)pädagogischen und theologischen Schriften LUTHERS als mögliche Quelle für die Geschichte von Kindheit herangezogen werden können. Wird dort eine Sicht von Kindheit artikuliert? Und wenn ja, wie steht diese Sicht zu den von ARIÈS u.a. vertretenen Auffassungen? Eine Untersuchung von LUTHERS Schriften unter diesem Aspekt führt insofern zu überraschenden Ergebnissen, als sich zeigen läßt (SCHWEITZER 1992, S. 31ff.), daß hier zwar – ganz den Erwartungen von ARIÈS u.a. entsprechend – das Jugendalter in seiner modernen Gestalt noch nicht im Blick ist, wohl aber vom Kind in einer Weise gesprochen werden kann, die sich schwerlich mit der manchmal als so selbstverständlich angesehenen These vereinbaren läßt, im 16. Jahrhundert sei die Kindheit in ihrer Unterschiedenheit vom Erwachsenenalter noch kaum bewußt gewesen (ARNOLD 1980).

LUTHERS Äußerungen über das Kind sind allerdings spannungsreich, wenn nicht überhaupt als widersprüchlich zu bezeichnen. Auf den üblicherweise angenommenen Nenner eines theologischen Pessimismus, für den das Kind allein unter dem Aspekt der Erbsünde zu sehen – und zu behandeln! – wäre, können sie nicht gebracht werden. Zwar finden sich bei LUTHER durchaus Belege für die Annahme einer ursprünglichen Sündhaftigkeit des Kindes, auffälligerweise aber gerade nicht dort, wo er auf pädagogische Fragen eingeht. Es trifft nicht zu, daß LUTHERS Erziehungsdenken überhaupt von der Erbsündenvorstellung beherrscht würde, wie in der älteren Literatur vielfach ange-

nommen wurde (so zu Recht bereits KAUFMANN 1954, S. 198 gegen SPANUTH 1933).

Für LUTHER stand fest, daß Kinder „von Natur aus schlecht“ sind (1539, WA 47, S. 819); gleichwohl kann er sagen, das „Wort Gottes“ werde „von Kindern (*parves*) und Einfältigen am besten begriffen“ (1527/1530, WA 31/II, S. 160). Ihr „Glaube und Leben“ sei „am besten“ (WA.TR 1, S. 7). Das Lob, das LUTHER dem Glauben der Kinder zollt, ergibt sich vor allem aus der Beobachtung, daß ihnen die Vernunft noch fehle. Deshalb „disputieren“ sie nicht und fallen Gott nicht ins Wort (WA.TR 1, S. 7). Darum seien sie als die „Gelehrtesten“ zu bezeichnen (WA.TR 2, S. 190). Ja, es dürfe sogar gesagt werden: „Alle ihre Sünden sind nichts denn Vergebung der Sünden“ (WA.TR 4, S. 38).

Im Anschluß an Jesu Rede von den Kindern als Vorbildern (Mt. 18,3) kann LUTHER den Erwachsenen auch die Vorbildlichkeit und den vorbildlichen Glauben der Kinder vor Augen stellen. Die Erwachsenen sollen „wiederum Kinder werden“ – Kinder sind die „uns von Christus vorgesetzten Lehrer“ (WA.TR 2, S. 156; WA.TR 1, S. 311).

LUTHER war sich der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen durchaus bewußt. Zwar stützt er sich, wie die Untersuchungen von ARIÈS u.a. erwarten lassen, auf das seit der Antike verbreitete Siebenjahresschema. Aber dieses Schema bleibt bei ihm keineswegs bloß äußerlich oder verbal, wie ARIÈS es als typisch für diese Zeit darstellt. Die Einzelbeobachtungen, die LUTHER anführt – u.a. zur Entwicklung des Gewissens, des Selbstbewußtseins, des Verständnisses von Kirche, aber auch von Tod und Sterben (Einzelbelege SCHWEITZER 1992, S. 43ff.), zeigen vielmehr, daß seine Sicht des Kindes durch differenzierte Wahrnehmungen abgedeckt ist. Und diese Wahrnehmungen bleiben auch nicht etwa folgenlos für die Erziehung. Ganz im Gegenteil fordert LUTHER immer wieder dazu auf, sich dem Kind und seiner Eigenart anzupassen und die Erziehung entsprechend zu gestalten. Anpassung an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes sowie ein spielen-des Lernen stehen dabei an erster Stelle.

Ist das Kriterium für das Vorhandensein einer Kindheitsvorstellung „in einer bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit“ zu sehen (ARIÈS 1975, S. 209), so kann diese Vorstellung für LUTHER gewiß in Anspruch genommen werden. Im Sinne dieses Kriteriums ist bei LUTHER sogar nicht nur eine Wahrnehmung des Kindes als Kind zu finden, sondern weitergehend auch bereits eine Vorstellung von Kindheit als eigener Lebensphase. Umgekehrt ist aber schon bei den Schulschriften deutlich geworden, daß die Schule bei LUTHER jedenfalls nicht in erster Linie von den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen im Kindes- und Jugendalter her begründet wird. Statt dessen verweist LUTHER auf Aufgaben in Kirche und Gesellschaft, die später einmal – von den erwachsen gewordenen Kindern – wahrgenommen werden sollen. Insofern

denkt LUTHER nicht im Sinne einer Pädagogik „vom Kinde aus“, sondern vom Erwachsenen her. Den so begründeten Anforderungen an Schule und Lernen soll aber in kindgemäßer Form entsprochen werden, und insofern denkt LUTHER doch auch vom Kinde her.

Diesem Befund wird nur eine differenzierte Einschätzung gerecht, die einerseits LUTHERS Wahrnehmung des Kindes als Kind sowie der Kindheit als eigener Lebensphase erkennt, die andererseits aber auch die vom Erwachsenen her konzipierte Begründung von Bildung und Schule nicht unterschlägt. Forschungen zur Geschichte der Kindheit sollten sich auf die Möglichkeit komplexer, zum Teil widersprüchlich anmutender Verbindungen einstellen. Pädagogische und theologische Äußerungen aus dem (Spät-)Mittelalter verdienen verstärkte Beachtung als mögliche Quellen für die Entwicklung von Kindheitsbildern. Das abschließende Kapitel über die Geschichte von Kindheit im Mittelalter ist wohl noch nicht geschrieben.

#### **4. LUTHER und die Pädagogik:**

##### **Wirkungsgeschichte und kulturgeschichtliche Zusammenhänge**

Die wirkungsgeschichtliche Bedeutung LUTHERS für die Pädagogik ist nur in einem doppelten Zugriff zu erschließen: Zum einen sind die wirkungsgeschichtlichen Zusammenhänge innerhalb der Pädagogik selbst zu beachten, zum anderen die viel weiterreichenden kultur- und zivilisationsgeschichtlich vermittelten Einflüsse beispielsweise im Bereich von Sprache, Ethik, Lebensführung usw., die für die Pädagogik nicht weniger bedeutsam sind als literarische Abhängigkeitsverhältnisse.

Die Wirkungsgeschichte von LUTHERS Denken ist allerdings gerade in der Pädagogik leicht zu greifen, auch wenn eine eigene Studie zu diesen Zusammenhängen noch aussteht. Dabei ist von vornherein keineswegs bloß an die sog. (neu-)lutherische Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts (etwa bei VON ZEJSCHWITZ 1863ff.; VON TILING 1932; HAMMELSBECK 1950) zu denken, die trotz ihrer historischen Bedeutsamkeit für eine heutige Geschichte der Pädagogik eher randständig erscheinen mag. Bedeutsamer sind jedenfalls die Traditionslinien, die im Zentrum der Pädagogikgeschichte selbst erkennbar werden: Die Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts beispielsweise eines COMENIUS stützt sich direkt und indirekt auf LUTHERS katechetische und pädagogische Entwürfe. Im pietistischen Erziehungsdenken (FRANCKE, ZINZENDORF) ist seine Wirkung ebenso präsent wie in der Pädagogik der Philanthropen. Über PESTALOZZI, KANT, SCHLEIERMACHER, HERBART und noch mehr die Herbartianer (JACOBS 1969), aber auch über DIESTERWEG sind Impulse in die grundlegenden Systeme der sich herausbildenden modernen wissenschaftlichen Pädagogik eingegangen. Und mit der Nennung PESTALOZZIS ist bereits angedeutet, daß dies auch die Sozialpädagogik einschließt, wie es dann im 19. Jahrhundert etwa bei WICHERN und in der Rettungshauspädagogik un-

übersehbar hervortritt. Diese Zusammenhänge zwischen lutherischer Tradition und Pädagogik reichen offenbar viel weiter, als die sich direkt und ausschließlich auf LUTHER berufenden Darstellungen von Pädagogik aus dem 19. und 20. Jahrhundert vermuten lassen.

Neben der bereits genannten klareren Unterscheidung zwischen geistlichen und weltlichen Dimensionen von Erziehung (Kapitel 1) liegen zukunftsweisende Impulse vor allem im Verständnis der pädagogischen Aufgabe als eines *Dienstes* für alle Kinder und Jugendlichen, aber auch in der eng mit dem veränderten Kirchenverständnis (allgemeines Priestertum!) zusammenhängenden hohen Bewertung einer (schulischen) Bildung für alle sowie in dem allgemeinen Bildungsziel individueller Urteilsfähigkeit oder, wie es seit der Aufklärung heißt: *Mündigkeit*. Eine Rekonstruktion der wirkungsgeschichtlichen Zusammenhänge hätte sich auf eine Analyse der Affinität zwischen der mit der Reformation geschehenen Neubewertung *individueller Subjektivität*, dem theologisch, ansatzweise auch politisch begründeten Anspruch auf *persönliche Mündigkeit* sowie der im Blick auf Bildung und Schule wirksamen Idee der *Gleichheit* einstellen. In dem Maße, in dem die Kirche ihre vermittelnde und darin auch autoritative Stellung gegenüber dem einzelnen verlor, eben weil die reformatorische Theologie für jeden einzelnen ein unmittelbares Verhältnis zu Gott neu hervorhob, hat sich eine Vorstellung des Subjekts entwickeln können, die als wesentliche Voraussetzung der Aufklärung und der modernen Pädagogik anzusehen ist.

Noch einen Schritt weiter reichen die allgemeinen kultur-, zivilisations- und sozialgeschichtlichen Zusammenhänge. Sie können hier nur noch angedeutet werden. Die formative Wirkung reformatorischen Denkens wird seit langem – kontrovers – im Anschluß an MAX WEBERS These von der „protestantischen Ethik“ diskutiert, der zufolge zwischen *Protestantismus und Kapitalismus* ein enger Zusammenhang besteht. Noch wenig bewußt ist hingegen der sozialgeschichtliche Zusammenhang zwischen der *Geschichte der Jugend* und dem *Protestantismus*: Besonders die Einführung der Konfirmation kann als eine jugendverlängernde Maßnahme angesehen werden (MITTERAUER 1986, S. 34f., 62; GILLIS 1980), so daß zugespitzt vom Jugendalter als „Kind der Kirche“ gesprochen werden kann (SCHWEITZER 1996). Der „Kulturprotestantismus“ des 19. und frühen 20. Jahrhunderts hat mit seinem Bildungsideal der „sittlich-religiösen Persönlichkeit“ weithin prägend gewirkt – in der Volksschule durch den Herbartianismus, aber auch im Gymnasium sowie allgemein im Bereich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (man denke nur an E. SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ 1925).

Es trifft zu, daß in keinem dieser Fälle von gleichsam „reinen“, d.h. allein von LUTHER und der Reformation ausgehenden Wirkungen zu sprechen ist. Die genannten Entwicklungen in Kultur und Gesellschaft stehen durchweg in Verhältnissen mehrfacher Determination – nicht nur in der Durchdringung

unterschiedlicher geistes- und mentalitätsgeschichtlicher Strömungen, sondern auch im Blick auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren. Dennoch machen sie deutlich, daß die Pädagogik auch als moderne Disziplin keineswegs nur von Einflüssen der Moderne bestimmt wird. Ihre – manchmal vergessenen – Wurzeln reichen weiter zurück, und ältere Traditionen haben auch dort ihre Wirkung nicht verloren, wo sie nicht mehr gewußt oder namentlich identifiziert, sondern bloß als kultur- und zivilisationsgeschichtliche Wirkung erfahren werden.

## **5. Ausblick:**

### **Protestantisches Erbe in einer multikulturellen Gesellschaft?**

Wenn die Erinnerung an LUTHER in der Erziehungswissenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts, wie eingangs konstatiert, vielfach nur als pflichtgemäße Reminiszenz erscheinen will, so ist wohl nicht nur das „moderne“ Selbstverständnis der Disziplin als einer autonomen Pädagogik im Spiel. Gewiß: Noch immer kann die Wiederkehr einer normativen Pädagogik befürchtet und deshalb eine entschiedene Distanz von aller religiösen als einer solchen – normativen – Pädagogik gefordert werden. Zunehmend gewichtiger wird indessen die Überzeugung, daß die plurale – „multikulturelle“ – Gesellschaft den Bezug auf eine einzelne Tradition gar nicht mehr zulasse. Die Erinnerung an LUTHER erscheint dann als gleichsam nostalgische Rückwendung zu einer Zeit kulturell und konfessionell homogener Verhältnisse.

Demgegenüber bleibt zu fragen, ob die Prozesse einer Globalisierung sowie der Interkulturalität nicht auch das Bewußtsein der eigenen Tradition neu herausfordern – nicht im Sinne des Insistierens auf einer wie auch immer überkommenen Identität, sondern als Voraussetzung dafür, andere Identitäten und Traditionen besser verstehen zu können; denn dies wird nur gelingen, wenn die eigenen Prägungen und geschichtlichen Bedingtheiten ebenfalls bewußt werden. In dem Maße, in dem beispielsweise die islamische Erziehungsstradition in Deutschland an Bedeutung gewinnt, treten auch die Unterschiede im Verhältnis zu einer vom Christentum bestimmten Tradition deutlicher hervor und müssen zum Gegenstand der pädagogischen Erörterung werden (DOBERS u.a. 1987) – in einer Hermeneutik des Fremden und des Eigenen zugleich.

Folgt man einer Überlegung von ODO MARQUARD (1981, S. 128ff.), der zufolge die Wurzeln der modernen Hermeneutik in der mit der Reformation aufgebrochenen Auseinandersetzung zwischen kirchlicher Tradition und Berufung auf die Heilige Schrift zu suchen sind, hat die Erinnerung an LUTHER in dieser Situation freilich noch mehr und anderes beizutragen als die Einsicht in die eigene historische Bedingtheit. Sie enthält zugleich die Verpflichtung auf eine nicht-kriegerisch gewaltlose, weil verständigungsorientierte Form des Umgangs miteinander – im Sinne desjenigen Verständnisses von Frieden und Gerechtigkeit, dem LUTHER die Erziehung im ganzen unterstellt sehen wollte.



## Anmerkungen

- 1 Als wichtige Literatur sei genannt: KAUFMANN 1954, ASHEIM 1961, STRAUSS 1978, mit traditionsgeschichtlichem Schwerpunkt REIMERS 1958, aus der neueren Literatur PREUL 1989, SCHWEITZER 1992.
- 2 Hier und im folgenden zitiere ich LUTHER in sprachlich leicht modernisierter Form, nenne jedoch die Fundstellen in der maßgeblichen Weimarer Ausgabe (= WA, WA.TR für die Tischreden) mit Band und Seitenzahl.

## Quellen

- KEFERSTEIN, H. (Hrsg.): Dr. MARTIN LUTHERS Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt. Langensalza 1888.
- LORENZEN, H. (Hrsg.): MARTIN LUTHER. Pädagogische Schriften. Paderborn <sup>2</sup>1969.
- LUTHER, M.: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar 1883ff.
- LUTHER, M.: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung (1520). In: WA 6, S. 381-469.
- LUTHER, M.: An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). In: WA 15, S. 9-53.
- LUTHER, M.: Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdiensts (1526). In: WA 19, S. 44-113.
- LUTHER, M.: Vorlesung über Jesajas (1527/1530). In: WA 31/II, S. 1-585.
- LUTHER, M.: Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarrer und Prediger (1529). In: WA 30/I, S. 239-425. (a)
- LUTHER, M.: Deusch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529). In: WA 30/I, S. 123-238. (b)
- LUTHER, M.: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle (1530). In: WA 30/II, S. 508-588.
- LUTHER, M.: Predigt am Himmelfahrtstag (15. Mai 1531). In: WA 34/I, S. 412-422.
- LUTHER, M.: Predigt am 4. Sonntag nach Trinitatis (29. Juni 1539). In: WA 47, S. 816-823.
- MELANCHTHON, PH.: Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Hrsg. von G.R. SCHMIDT. Stuttgart 1989.
- REU, J.M.: Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600. 9 Teilbände, Gütersloh 1904-1935.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung (1762). Dt. Ausgabe besorgt von L. SCHMIDTS. Paderborn <sup>5</sup>1981.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Aus SCHLEIERMACHERS handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hrsg. von J. FRIEDRICH. Berlin 1850.

SCHUMANN, J.CH.G. (Hrsg.): Dr. MARTIN LUTHERS Pädagogische Schriften mit einer Einleitung über LUTHERS Leben und Werke. Wien/ Leipzig 1884.

## Literatur

- ALBRECHT, CH.: Einführung in die Hymnologie. Göttingen <sup>4</sup>1987.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München/ Wien 1975.
- ARNOLD, K.: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn/ München 1980.
- ASHEIM, I.: Glaube und Erziehung bei LUTHER. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Heidelberg 1961.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- DOBERS, H., u.a. (Ed.): Education and Value Systems. Mainz 1987.
- DUCHROW, U.: Christenheit und Weltverantwortung. Traditionsgeschichte und systematische Struktur der Zweireichelehre. Stuttgart 1970.
- FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Stuttgart <sup>3</sup>1954.
- FRAAS, H.-J.: Katechismustradition. LUTHERS kleiner Katechismus in Kirche und Schule. Göttingen 1971.
- FRENZEL, O.: Zur katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig 1920.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/ Basel 1980.
- GRÜNBERG, W.: Lernen im Rhythmus des Alltags. LUTHERS Kleiner Katechismus nach 451 Jahren. Anmerkungen zu einem theologisch-pädagogischen Konzept. In: Pastoraltheologie 70 (1981), S. 258-274.
- HAHN, F.: Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts. Heidelberg 1957.
- HAMMELSBECK, O.: Evangelische Lehre von der Erziehung. München 1950.
- JACOBS, F.: Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus. Heidelberg 1969.
- KARANT-NUNN, S.C.: The Reality of Early Lutheran Education. The Electoral District of Saxony – a Case Study. In: LUTHER-Jahrbuch 57 (1990), S. 128-146.
- KAUFMANN, H.-B.: Grundfragen der Erziehung bei Luther. Diss. Kiel 1954.
- KILLY, W.: Die Bibel als Sprache. In: MEURER, S. (Hrsg.): Erneuerung aus der Bibel. Stuttgart 1982, S. 27-38.
- LICHTENSTEIN, E.: LUTHER und die Schule. In: Der Evangelische Erzieher 7 (1955), S. 2-13.
- LÖWE, H./ ROEPKE, C.-J. (Hrsg.): LUTHER und die Folgen. Beiträge zur sozialgeschichtlichen Bedeutung der lutherischen Reformation. München 1983.
- MARQUARD, O.: Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. In: DERS.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1981, S. 117-146.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- MÜLLER, H.M.: Art. Homiletik. In: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 15, Berlin/ New York 1986, S. 526-565.

- NEMBACH, U.: Predigt des Evangeliums. LUTHER als Prediger, Pädagoge und Rhetor. Neukirchen-Vluyn 1972.
- NIPKOW, K.E.: Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Bedeutung von LUTHER und COMENIUS für die Bildungsaufgaben der Gegenwart. Konstanz 1986.
- NIPKOW, K.E.: Religion in der Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 215-234.
- NIPKOW, K.E./ SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von LUTHER bis SCHLEIERMACHER. München 1991.
- NIPPERDEY, TH.: LUTHER und die Bildung der Deutschen. In: LÖWE/ ROEPKE 1983, S. 13-27.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher 42 (1990), S. 23-31.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426-454.
- PETZOLD, K.: Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei LUTHER. Heidelberg 1969.
- PREUL, R.: LUTHER und die Praktische Theologie. Beiträge zum kirchlichen Handeln in der Gegenwart. Marburg 1989.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1975.
- REIMERS, E.: Recht und Grenzen einer Berufung auf LUTHER in den neueren Bemühungen um eine evangelische Erziehung. Weinheim 1958.
- RÖSSLER, M.: Liedermacher im Gesangbuch. Bd. 1: MARTIN LUTHER, AMBROSIIUS BLARER, NIKOLAUS HERMAN, PHILIPP NICOLAI, JOHANN HERMANN. Stuttgart 1990.
- RUMPF, H.: ERASMUS VON ROTTERDAM (1466 oder 1469-1536). In: SCHEUERL 1979, S. 15-31.
- SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von ERASMUS VON ROTTERDAM bis HERBERT SPENCER. München 1979.
- SCHREY, H.-H. (Hrsg.): Reich Gottes und Welt. Die Lehre LUTHERS von den zwei Reichen. Darmstadt 1969.
- SCHWARZ, R.: LUTHER als Erzieher des Volkes. Die Institutionalisierung der Verkündigung. In: LUTHER-Jahrbuch 57 (1990), S. 114-127.
- SCHWEITZER, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh 1992.
- SCHWEITZER, F.: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996.
- SEILS, M.: Zweireichelehre heute. Erträge einer neuen Diskussion. In: RENDTORFF, T. (Hrsg.): Charisma und Institution. Gütersloh 1985, S. 199-210.
- SPANUTH, F.: Erbsünde und Erziehung im Luthertum. Diss. Göttingen 1933.
- SPITZ, L.W.: LUTHER and Humanism. In: HARRAN, M.J. (Ed.): LUTHER and Learning. The Wittenberg University LUTHER Symposium. Selinsgrove 1985, S. 69-94.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.
- STRAUSS, G.: LUTHER's House of Learning. Introduction of the Young in the German Reformation. Baltimore/ London 1978.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/ München 1988.
- TILLING, M. VON: Grundlagen pädagogischen Denkens. Stuttgart 1932.

WIERSING, E.: Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft (1987), S. 19-26.

ZEZSCHWITZ C.A.G. VON: System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1863ff.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer

Universität Tübingen, Ev.-theologisches Seminar

Liebermeisterstr. 12, 72074 Tübingen



## Biographie und pädagogische Theorie – Psychoanalytische Einblicke in Leben und Denken Pestalozzis

Jeder, der professionell über Erziehung nachdenkt, ist erzogen worden. Dieser Satz ist ebenso trivial wie für die pädagogische Theoriebildung folgenreich. Ihren historischen Kronzeugen findet diese These in SIEGFRIED BERNFELD. Im „Sisyphos“ weist er darauf hin, daß die „Rationalisierung der Pädagogik“ gerade durch die Pädagogik selbst behindert wird. „Wer immer über Kindheit und Jugend nachdenkt“, so BERNFELD, „steht unter einer psychischen Konstellation, die das Denkergebnis affektiv gefährden will. Ein Kind kennt er mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit: sich selbst als Kind. Und diese Kindergestalt ist ein Apriori, das er jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält, sie völlig zerstückelnd und verstümmelnd... Daß solch lückenhaftes, entstelltes Bild von der eigenen Kindheit keine zulängliche Basis für wissenschaftliche Einsicht ist, leuchtet ein... Unbewußte, erkenntnisfremde, unkontrollierbare Einmischung der Affekte findet im Zentrum des pädagogischen Systems statt“ (1970, S. 15ff.) Vielleicht ist es gerade die trivial maskierte, aufdringliche Evidenz dieser Einsicht, die einer rationalen Aufarbeitung lange Zeit im Wege stand, scheint sie doch direkt auf den *nervus rerum* des Faches abzu zielen. Denn was bedeutete es für die disziplinäre Identität, wenn das, was der rudimentär legitimierte Spott des Volksmundes zu wissen meint („Lehrers Kinder, Pfarrers Vieh...“), auch für die konzeptbildenden Vertreter der Pädagogik zuträfe? BERNFELD selbst hatte offensichtlich Angst vor seiner eigenen Courage, d.h. vor der Eigendynamik dieser Einsicht, bekommen, denn er bricht im Sisyphos den mutigen Problemaufriß unvermittelt ab und wendet sich sodann den gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung zu, nicht ohne seinen Lesern zuvor nachdrücklich zu versichern, er könne sie angesichts der aufregenden Thesen „affektiv beruhigen“ (ebd., S. 45).

Was BERNFELD als „Einmischung der Affekte“ bezeichnet hatte, ist, nüchterner formuliert, die Frage nach dem Zusammenhang von (Pädagogen-)Biographie und pädagogischer Theorie. Und das ist beileibe keine neue Frage. Im Gegenteil: Gerade die Pädagogik scheint eine Disziplin zu sein, die ihre Identität lange Zeit eher durch die Identifikation mit prominenten Figuren des Faches und weniger durch die rationale Dignität ihrer Konzepte gefunden hat. Es ist daher nicht verwunderlich, daß ein biographisches Interesse der Päd-

agogik an sich selbst nicht nur frühzeitig erkennbar (z.B. die 1897 bei VOIGTLÄNDER in Leipzig erschienene mehrbändige „Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien“), sondern auch anhaltend (z.B. die von HAHN 1926/27 in zwei Bänden herausgegebene „Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen“ und deren unter ähnlichem Titel 1975 von PONGRATZ bei MEINER in Hamburg edierte dreibändige Fortsetzung) und bis in die Gegenwart hinein (WINKEL 1984 oder auch – speziell Pädagoginnen gewidmet – KAISER/ OUBAID 1986) zu beobachten ist. Dem entspricht, daß Pädagogen vielfach nicht von sich zu schweigen pflegen, sondern geradezu von sich erzählen müssen, um ihr Denken verständlich zu machen: „Will ich meine Pädagogik erklären, muß ich mich erklären“, schreibt z.B. HARTMUT VON HENTIG, merkwürdig ungeschützt, als Auftakt zu seinem „Versuch einer pädagogischen Autobiographie“ (1985, S. 69).

Wiewohl es also durchaus eine gleichsam autobiographische Tradition der Pädagogik gibt, greift sie im Sinne der These BERNFELDS zu kurz. Sie thematisiert zwar den Zusammenhang von Biographie und pädagogischer Theorie, verhüllt ihn aber zugleich durch die Art seiner Darstellung, so daß sie vielfach weniger aufklärt als idealisierend verklärt. Dadurch bleiben die Tabus, die im Sinne ADORNOS (1973) nicht nur über dem Lehrberuf, sondern auch auf den Lebensgeschichten zahlreicher konzeptbildender Erziehungstheoretiker lasten, unberührt. Das Unausprechliche besteht darin, daß etliche Pädagogen-Lebensläufe durch frühe zentrale Verluste, schmerzhaftes Trennungserlebnisse und andauernde Verlassenheitsgefühle bestimmt sind. Die Spuren dieser narzißtischen Wunden bleiben häufig ein ganzes Leben hindurch als Gefühl der Selbstentfremdung für die Betroffenen spürbar und die Folgen für die anderen sichtbar. In mehreren Fällen fehlt früh die Mutter (z.B. ROUSSEAU, FRÖBEL, FLITNER, HENTIG), seltener der Vater (z.B. PESTALOZZI). In anderen Werdegängen gibt es eine vollständige Familie und eine vermeintlich intakte „äußere Realität“ (KERNBERG 1988), deren „innere Welt“ jedoch von schweren Konflikten belastet ist (z.B. HERBART, PAULSEN, LIETZ, WYNEKEN, OESTREICH, NEILL). Die Folgen dieser familialen Muster zeigen sich zumeist in Pubertät und Adoleszenz, wenn sich die Entwicklung krisenhaft zuspitzt, und sie kulminieren dann, wenn es darum geht, sich für einen Beruf zu entscheiden: Pädagoge wird man offenbar selten aus freien Stücken. Die Annahme ist also durchaus begründet, daß die Ursprünge des pädagogischen Bewußtseins vielfach in frühen Störungen, Mangelerfahrungen und Konflikten zu suchen sind und sich die Pädagogik somit als Wissenschaft in zweierlei Hinsicht aus der Erziehung selbst entwickelt: aus der leidvollen Erfahrung als Erzogener und aus der hierauf gründenden Erfahrung als Erzieher.

Erst durch den seit einiger Zeit zu beobachtenden Prozeß einer „selbstreflexiven Konsolidierung der Erziehungswissenschaft“ (ZEDLER/ KÖNIG 1989, S. II) ist die Frage nach der biographischen Fundierung pädagogischen Denkens in neuer Weise geöffnet worden, indem die biographische Wende erziehungswissenschaftlicher Forschung selbstreferentiell zu nutzen versucht wird. So

hat sich auf der Grundlage der „Biographischen Erziehungsforschung“ (LOCH 1979) die „Biographische Erzieherforschung“ (PRANGE 1987, 1988) entwickelt, die mittlerweile eine Reihe instruktiver Studien (BURMEISTER 1987, SCHULTHEIS 1991) hervorgebracht hat. Methodisch verfahren diese Arbeiten nach den Regeln klassischer hermeneutischer Technik.

Wenn aber die „Einmischung der Affekte“, die für die eigentümliche Legierung von biographischer Erfahrung mit pädagogischer Theorie ursächlich ist, vielfach, wie BERNFELD behauptet, unbewußt erfolgt, bedarf es einer Technik der Interpretation, die diesem Umstand Rechnung trägt: der *Psychoanalyse*. Ihre Leistungsfähigkeit für die Analyse latenter Sinnzusammenhänge hat sie von Beginn an nicht nur bei der Behandlung psychischer Erkrankungen, sondern auch bei der Aufklärung kultureller und sozialer Phänomene unter Beweis gestellt. Auch für die Belange qualitativer Wissenschaftsforschung ist ihr Nutzen nicht nur in Geschichtswissenschaft und Philosophie, sondern auch in Theologie, Musik- und Literaturwissenschaft erwiesen. Es fällt jedoch auf, daß die Wissenschaft der Erziehung von diesen Theoriebemühungen weitgehend unberührt geblieben ist. Denn selbst die sich in den letzten Jahren neu formierende *Psychoanalytische Pädagogik* hat das Problem der lebensgeschichtlichen Fundierung pädagogischen Denkens bislang nicht in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gerückt, geschweige denn genauer untersucht und gründlich erforscht. Nicht zuletzt dieser Umstand legt die Vermutung nahe, daß es sich bei der Wechselwirkung zwischen Kindheitserlebnissen, erziehungspraktischem Handeln und pädagogischer Reflexion – man könnte geradezu von einem biographischen *Junktin* der pädagogischen Theoriebildung sprechen – um einen Zusammenhang handelt, der nicht nur weithin vergessen wird, sondern offensichtlich leicht der Verdrängung des kollektiven pädagogischen Bewußtseins anheimfällt.

Was hier zunächst in allgemeiner Weise für das Verhältnis von Biographie und pädagogischer Theorie entfaltet wurde, gilt uneingeschränkt auch für den pädagogischen *Heros* des Jahres 1996, für PESTALOZZI. Im folgenden werde ich in drei Abschnitten zu umreißen versuchen, in welcher Weise eine psychoanalytische Betrachtungsweise für das Verständnis der biographischen Fundierung seines erziehungstheoretischen Denkens produktiv werden kann. *Lege artis* muß sich die Aufmerksamkeit zunächst auf die frühe Kindheit PESTALOZZIS richten (Kapitel 1). Welche Struktur sein Lebenslauf auf dieser Grundlage gewinnt, wird in einem zweiten Schritt behandelt (Kapitel 2). Wie praktisches Engagement und pädagogisches Denken auf biographische Erfahrungen antworten, zeigt der dritte Abschnitt (Kapitel 3).



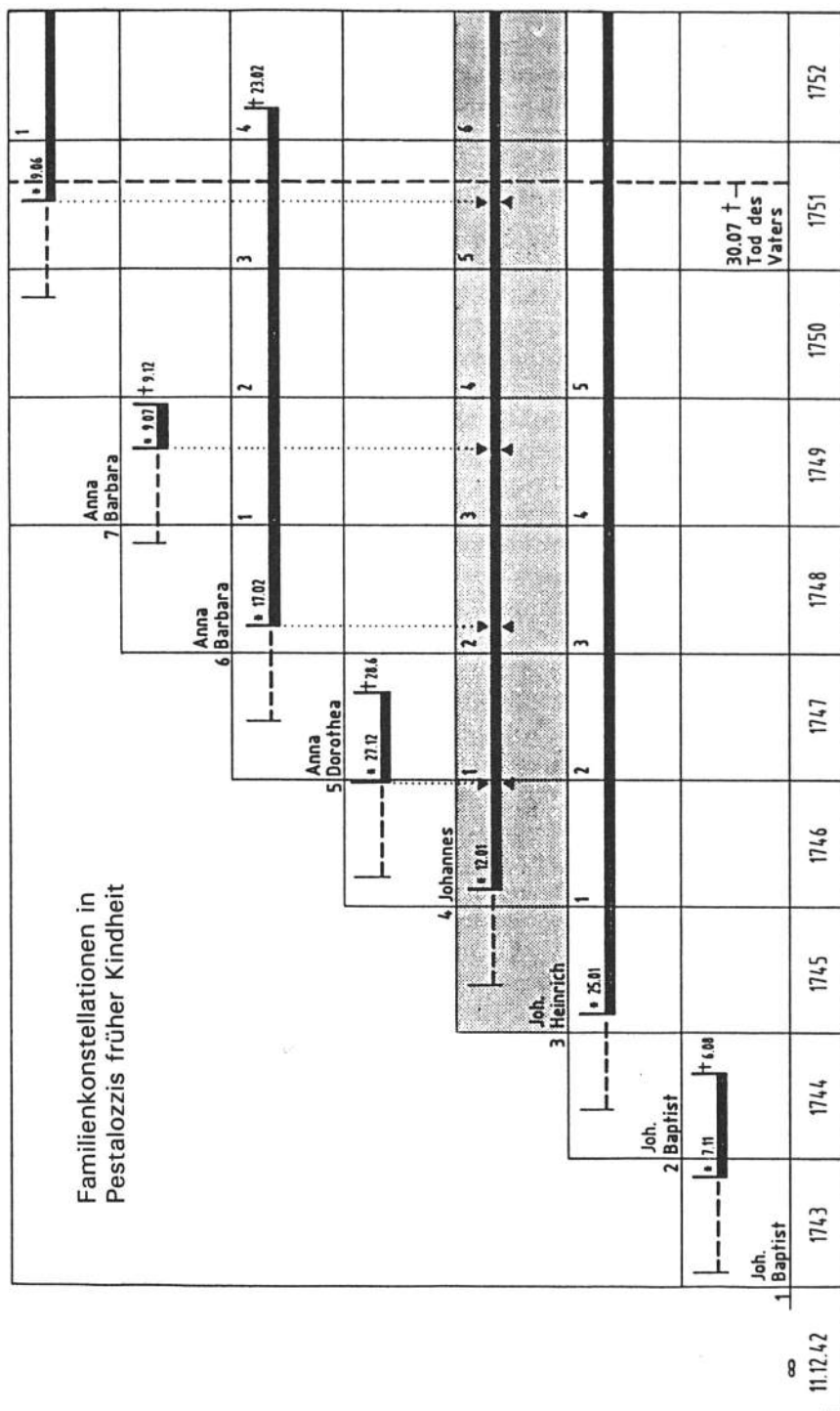
## 1. Curriculare Aussichten überschatteter Kindheit

Daß PESTALOZZI seinen Vater früh verlor, ist allgemein bekannt. Demgemäß wird in der PESTALOZZI-Forschung in der Regel dieses Datum als Ausgangspunkt biographischer Darstellungen genommen (STADLER 1988). Das ist zwar nicht falsch, aber doch nur die halbe anamnestiche Wahrheit. Eine psychoanalytische Betrachtungsweise verlangt nach genauerer Beobachtung der frühen Familienkonstellation. Zwar setzen historischer Abstand und Quellenlage diesem Bemühen zwangsläufig Grenzen. Dennoch ist es, wie die folgende Abbildung zeigt, durchaus möglich, zumindest ein wenig Licht in das Dunkel dieser „prähistorischen Vorzeit“ (FREUD) hineinzubringen.

Zunächst empfiehlt es sich, die nüchterne *Synopsis* der äußeren Daten einmal unvoreingenommen zu betrachten. Bereits ein erster Blick zeigt, daß die achteinhalb Jahre, die die Eheleute zusammen verbrachten, eine unruhige Zeit gewesen sein müssen, denn es werden nicht weniger als sieben Kinder (zunächst vier Jungen, dann drei Mädchen) geboren, von denen jedoch schon vier noch in dieser Zeit sterben. Kein Jahr vergeht ohne Schwangerschaft, Geburt oder den Tod eines Kindes, und dieser Rhythmus dürfte in bedrängender Verdichtung das innere Leben der Familie weitgehend bestimmt haben. Schon der Versuch, die nüchternen Zahlen dieser Skizze in Sätze zu fassen, vermittelt eine Ahnung von dem Auf und Ab und Hin und Her, von dem Durcheinander und der Verwirrung, die in dieser Zeit das Familienleben beherrscht haben müssen: Der erstgeborene Sohn bleibt nur etwas mehr als ein halbes Jahr am Leben, und der zweite Sohn ist gerade ein Jahr alt, als Johann Heinrich geboren wird. Noch im selben Jahr bekommt er einen weiteren Bruder, der jedoch nach gut einem halben Jahr stirbt und aus dem Leben der Familie wieder verschwindet. In seinem dritten Lebensjahr bekommt Johann Heinrich seine erste Schwester, mit der er vier Jahre zusammen sein kann, bevor sie stirbt, als er gerade sechs Jahre alt ist. Seine zweite Schwester bleibt noch kürzere Zeit am Leben; sie wird geboren, als er dreieinhalb Jahre alt ist und stirbt kurz vor seinem vierten Geburtstag. Mit fünfeinhalb Jahren schließlich bekommt er zum dritten Mal eine Schwester, aber nur einen Monat nach ihrer Geburt stirbt sein Vater. Schon in naiver Einstellung ergibt sich hieraus, daß die Bedingungen, unter denen PESTALOZZI die ersten sechs Jahre seines Lebens heranwuchs, als äußerst ungünstig und traumatisierend zu werten sind, denn er wird nicht nur früh, sondern auch kontinuierlich in seiner Entwicklung gestört.

Dieser Eindruck läßt sich erheblich differenzieren und präzisieren, wenn man sich bei der tiefenhermeneutischen Rekonstruktion nicht nur klassischer psychoanalytischer Theoreme (Triebtheorie) bedient, sondern auch moderne Theorievarianten, vor allem die Selbstpsychologie KOHUTS wie auch die Objektbeziehungstheorie KERNBERGS, heranzieht. Setzt man die hierdurch gewonnenen theoretischen Einsichten zu autobiographischen Zeugnissen, werk-genealogischen Betrachtungen und zeitgenössischen Berichten über auffällige

# Familienkonstellationen in Pestalozzis früher Kindheit



PESTALOZZI-typische Verhaltensweisen in Beziehung und vermeidet den häufigsten Fehler psychohistorischer Forschung, nämlich die (zumeist spärliche) Datenbasis interpretativ zu überziehen, ergibt sich durchaus ein Bild, das den weiteren biographischen Analysen als Orientierung zu dienen vermag. Das ist an anderer Stelle (KRAFT 1994) ausführlich und *en détail* erfolgt, so daß hier darauf verwiesen werden kann.

Vereinfachend gesagt kommt folgendes zum Vorschein: PESTALOZZIs frühe Kindheit ist primär durch schwere narzißtische Defekte, sekundär durch einen frühen Objektverlust und, in Verbindung damit, tertiär durch eine entgleiste ödipale Identifikation (nach dem Tod des Vaters tritt die „treue Magd“, das „Babeli“, die Bühne der familialen Lebenswelt und wird zu einer seine Entwicklung maßgeblich bestimmenden Person) gekennzeichnet. Hierin besteht die biographische Hypothek, die seinen weiteren Lebensweg in erster Linie bestimmt und gegen die er bis an sein Ende verzweifelt ankämpft.

Im folgenden sollen diese drei schwerwiegenden curricularen Belastungen kurz erläutert werden, wobei sich die Darstellung aufgrund der räumlichen Begrenzung vorwiegend einer theoretischen Sprache bedienen muß und nur an wenigen Stellen biographische Details heranziehen kann.

Die erste Hypothek, die narzißtischen Defekte, rühren daher, daß das Bedürfnis des kleinen Johann Heinrich nach empathischer Zuwendung durch seine Mutter unter der Last der Ereignisse (sowie unter dem Einfluß ihrer Persönlichkeitsstruktur) nicht optimal, sondern maximal frustriert worden sein wird; und dies zudem mehrfach und zu äußerst ungünstigen Zeitpunkten. Denn gerade in diese Zeitspanne fällt, der Theorie von KOHUT zufolge, die allmähliche umwandelnde Auflösung der beiden archaischen Konfigurationen, des *Größen-Selbst* und der *idealisierten Eltern-Imago*. Fehlt dem Kind in dieser Phase eine ausreichende Bestätigung durch seine *Selbstobjekte*, dann kommt es mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer Abspaltung des Zuwendungswunsches und damit zu einer regressiven Fixierung an diese beiden Strukturen. Denn das Kind vermag dann nicht genügend Sicherheit zu erwerben, um Größen-Selbst und idealisierte Eltern-Imago aufzugeben und sich realen Erfahrungen und Beziehungen zuzuwenden. Narzißtische Traumatisierungen verhindern die Entwicklung eines kohärenten Selbstsystems, wodurch die Ausbildung eines gesunden Selbstbewußtseins und die Regulierung eines realitätsgerechten Selbstgefühls schwer beeinträchtigt werden. Das Selbst bleibt inkohärent, labil und fortgesetzt von Fragmentierung bedroht. Es behält seine archaischen Strukturen, d.h. es wird vorwiegend von Größenphantasien und Idealisierungszwängen beherrscht.

Ein solchermaßen beschädigtes Selbstsystem braucht (oder genauer gesagt verbraucht) zu seiner Erhaltung fortwährend andere Menschen, die als Selbstobjekte fungieren: andere sind für PESTALOZZI gewissermaßen Teile seiner

selbst. Wichtigstes Mittel der Selbsterhaltung ist ein Mechanismus, der für frühe Störungen typisch ist und vor allem durch die Arbeiten KERNBERGS (1989) als gut erforscht gelten kann: die *projektive Identifizierung*. Hierbei mischen sich projektive und identifikatorische Elemente und verdichten sich phasisch zu einem Mechanismus eigener Art. Zunächst werden unerträgliche Aspekte der intrapsychischen Erfahrung auf ein äußeres Objekt projiziert, wodurch sich das Selbst von unerwünschten Anteilen befreien kann. Im Unterschied zur Projektion, bei der diese Teile verdrängt werden können, bleibt das Selbst bei der projektiven Identifizierung mit den projizierten Anteilen empathisch verbunden und identifiziert sich mit eben diesen Teilen in der anderen Person. Dort nun werden sie weiter bearbeitet, erkennbar an dem Versuch, das Gegenüber durch interaktionelle Einflußnahme zu kontrollieren und den eigenen Vorstellungen entsprechend zu beeinflussen. Schließlich können die ehemals abgespaltenen Anteile, wenn der Erfolg sich eingestellt hat, dem eigenen Selbst wieder zugeführt und – durch diesen interaktionellen Metabolismus gleichsam gereinigt – reintegriert werden. In der kleinen Skizze „Der kranke PESTALOZZI an das gesunde Publikum“ aus dem Frühjahr 1812 gibt PESTALOZZI selbst hierfür ein ebenso anschauliches wie nachhaltig beeindruckendes und in seiner Bedeutung kaum zu überschätzendes Beispiel:

„Wenn ich mitten im Gefühl der höchsten Zerstörung, mitten in der tiefsten Wut über meine Umgebung ein Kind auf der Straße fand und auf meinen Schoß setzte, und das Auge seines innern Himmels meinen starren Blick auch nur leicht berührte, so lächelte mein Auge, wie das Auge des Kindes, und ich vergaß Himmel und Erde, ich möchte sagen, ich vergaß Gottes und der Menschen Gerechtigkeit und lebte in der Wonne der Menschennatur und ihrer heiligen Unschuld, indem ich mich im Kind, das auf meinem Schoß war, eigentlich verlor oder vielmehr wiederfand. Ich freute mich wieder mit inniger Rührung über mein Dasein mit der heiligen Freude, die das Dasein des Kindes, das auf meinem Schoß saß, in meine verödete Seele hineinlegte. Also rettete mich ein innerer liebender Sinn, der stärker war, als alles, was äußerlich rund um mich her mich empörte, von meinem äußersten Verderben“ (SW 23, S. 218f.).

Man versteht vor diesem Hintergrund besser, warum PESTALOZZI geradezu süchtig nach (leibhaftigen wie phantasierten) Kindern ist. Er braucht sie zur Reparation seines defekten Selbstsystems, zur Aufrechterhaltung der narzißtischen Homöostase und zur Regulierung seines Selbstgefühls. Sie schützen ihn vor den Gefühlen, die sein Selbst zu zerstören drohen, vor Leere, Depression, Fragmentierung und Zusammenbruch. Indem er den Kindern zum Leben verhilft, hält er sich selbst am Leben. Da er sozusagen selbst Kind ist (und doch ein Erwachsener), ist er den Kindern besonders nahe. Sie sind für ihn Objekte narzißtischer Projektion und zugleich ist er mit ihnen identifiziert. Diese Abhängigkeit von Selbstobjekten ist eine nie versiegende Quelle existentieller Unsicherheit und mit starken Affekten verbunden: mit unbändiger Wut, tiefer Trauer und alles überwältigender Scham. Diese Gefühle sind unerträglich. Sie werden daher mit den Mitteln abzuwehren versucht, die der Struktur des Defektes entsprechen: Wer sich klein und abhängig fühlt, phantasiert sich groß,

allmächtig und sieht sich gleichsam als Sohn Gottes auf Erden. Je geringer das Selbstgefühl ist, desto archaischer sind Gestalt und Wirkung des Größenselbst und um so glanzvoller die Idealisierungen. Das Pädagogisieren, das erzieherische Handeln und unablässiges forschendes Nachdenken hierüber, erlaubt nun in besonderem Maße, die disparaten Teile eines solchermaßen beschädigten Selbst zusammenzufügen und zu etwas Neuem zu verbinden. Aus den narzißtischen Trümmern entsteht eine besonnene Landschaft von Liebe und Glauben, Lernen und Lehren.

Nun zur zweiten Hypothek, dem frühen Verlust des Vaters: Es gehört zum Bestand des psychologischen Alltagswissens, daß der Verlust eines Elternteils in früher Kindheit die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig beeinträchtigen kann. Aus den zu diesem Phänomen umfänglich vorliegenden psychoanalytischen Forschungen (KRAFT 1994, Kapitel 3.4) kann man lernen, daß bei der Beurteilung der Folgen eines solchen Traumas vor allem vier Umstände besondere Beachtung verlangen: der Zeitpunkt des Verlustes, die bis zu diesem Datum gebildete Struktur der Person, die Art der Beziehung zu dem verlorenen Objekt und die Möglichkeiten, den Verlust zu kompensieren. Für den kleinen Johann Heinrich waren alle Umstände dieses tragischen Ereignisses in kumulativer und sich wechselseitig verstärkender Weise überaus nachteilig. Gerade jetzt hätte er seinen Vater entwicklungslogisch zwingend zum Aufbau reiferer Ich-Strukturen gebraucht. Die durch den Verlust ausgelöste Regression trifft auf eine bereits regressiv verformte Struktur, auf ein defektes Selbstsystem. So brechen die schmerzhaften narzißtischen Wunden, die das Leben dem kleinen Jungen bereits in seinen ersten Lebensjahren zugefügt hat, wieder auf und können nur mit den Mitteln versorgt und zu heilen versucht werden, die sich bereits bewährt haben. Die Gefühle von tiefem Schmerz, Wut, Trauer, Sehnsucht und Verlassenheit sind zu überwältigend, als daß sie erlebt oder gar ausgedrückt werden könnten. Stattdessen werden sie abgespalten oder verdrängt, und die archaischen Konfigurationen, vor allem Größensphantasien und Idealisierungen, lassen dem schwachen Ich keinen Raum für eigene Selbst-Entwicklung. Der für den Aufbau reiferer Ich-Strukturen unerläßliche Prozeß „umwandelnder Verinnerlichung“ (KOHUT) bleibt abermals stecken, und damit wird der Kampf zwischen Phantasie und Realität, den PESTALOZZI bis an sein Lebensende ausfechten muß, schon früh entschieden. Es kommt hinzu, daß die Beziehung zum Vater zum Zeitpunkt des Verlustes hochambivalent gewesen sein dürfte. Als Folge dieses Umstandes mißlingt die Trauerarbeit, der tote Vater kann im Sohn nicht sterben, sondern verfestigt sich in ihm zu einer melancholischen Struktur.

Wie der Blick auf spätere Lebensphasen zeigt, trauert PESTALOZZI gleichsam ohne Ende und weiß doch nicht warum. Nur die unaufhörlichen wütend-verzweifelten Selbstvorwürfe, -anklagen und -erniedrigungen, das tiefe Schuldgefühl, der „moralische Kleinheitswahn“ im Sinne FREUDs, verweisen – neben einer unstillbaren Sehnsucht nach väterlichen Figuren – in chiffrierter Form auf diese existentielle Dramatik im Untergrund. Im Grunde genommen

ist PESTALOZZI ein Leben lang auf der Suche nach seinem Vater. Und diese Suche wird umso schwieriger, als er einen gefunden zu haben scheint – Gott! So führt die Spur vom toten Vater in ihm zum unsterblichen Vater über ihm. Später, in der „Abendstunde eines Einsiedlers“, wird er genau diese Verbindung formulieren können: „Glauben an meinen Vater, der Gottes Kind ist, ist Bildung meines Glaubens an Gott. Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater“ (SW 1, S. 275). Im Glauben an Gott wird der tote Vater unsterblich, und wenn man alles daransetzt, so zu werden wie Gottes Sohn, ist man dem (toten) Vater nahe. Die intrapsychische Spur verweist also nicht nur klinisch-diagnostisch auf die melancholische Grundstruktur, auf ein strenges Über-Ich und ein hohes Ich-Ideal, sondern steht auch in direkter Verbindung zur religiösen Fundierung seiner Pädagogik.

PESTALOZZI hat so gut wie keine Erinnerung an seinen Vater, der Objektverlust war der Amnesie anheimgefallen. Aber er hat sich später bis zur Selbstaufgabe rastlos um verlassene Kinder gekümmert. In diesem unbedingten „Vater-sein-wollen“ verschafft sich, auf dem Wege projektiver Identifikation entstellt, die Trauer um den Verlust des eigenen Vaters Ausdruck. Indem er den verwaisten Kindern Vater ist, erhält das Kind in ihm, die Realität verleugnend, den toten Vater am Leben, und die eigenen Gefühle – Wut, Schmerz, Verlassenheit und tiefe Sehnsucht – bleiben hinter pädagogischer Betriebsamkeit verborgen. Die Kinder sind also für PESTALOZZI auch *Trauer-Objekte*. Da er sich nicht erinnern kann, muß er wiederholen. So wiederholt er, ins Gegenteil verkehrt, ein Leben lang, was ihm zugestoßen war: er wird allen zum Vater. Nicht nur den Kindern, sondern auch all den vaterlosen Gesellen, die er an sich zu binden vermag. Fast jede nähere Beziehung verwandelt sich unverzüglich und anscheinend wie von selbst in ein Vater-Sohn-Verhältnis. Insofern ist die Inschrift über seiner Grabstelle – „Unserm Vater PESTALOZZI“ – zumindest doppeldeutig. Sie bezieht sich sowohl auf den pädagogischen Vater aller Waisenkinder, der PESTALOZZI symbolisch weltweit wurde, als auch auf JOHANN BAPTISTA PESTALUTZ, den eigenen, früh verstorbenen Vater.

Auch die dritte curriculare Hypothek, die entgleiste ödipale Identifikation, belastet PESTALOZZIS weiteren Lebensweg erheblich. Das hängt im wesentlichen mit dem Zeitpunkt des Verlustes zusammen und mit der Tatsache, daß gerade nun eine weitere Frau („Babeli“, die Magd) an die Stelle des Vaters tritt und für den kleinen Jungen zu einer „*bedeutungsvollen Anderen*“ (LOCH 1988/1993) zu werden vermag. So verstärkt sich der Mangel an einem männlichen Identifikationsobjekt, wodurch seine weitere psychosexuelle Entwicklung nachhaltig bestimmt wird. Der Verlust gerade jetzt verhindert die Auflösung widersprüchlicher Gefühle und damit Aufbau und Konsolidierung einer *männlichen* Identität. Zudem gibt es auch keinen männlichen Ersatz, sondern „nur“ eine weitere Frau, das Babeli. So bleibt er eingeklemmt in einer un aufgelösten ödipalen Konstellation, hin- und hergerissen zwischen männli-

chem Identifikationswunsch und weiblichen Identifizierungen. PESTALOZZI selbst hat dies später sehr genau sehen und auch beschreiben können. Im autobiographischen Teil des „Schwanengesang“ heißt es: „Mein Vater starb mir sehr frühe, und ich mangelte von meinem sechsten Jahre an in meinen Umgebungen alles, dessen die männliche Kraftbildung in diesem Alter so dringend bedarf. Ich wuchs an der Hand der besten Mutter in dieser Rücksicht als ein Weiber- und Mutterkind auf, wie nicht bald eins in allen Rücksichten ein größeres seyn konnte; alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir in dem Grad, als ich ihrer bey der Eigenheit und bey den Schwächen meiner Individualität vorzüglich bedurfte“ (SW 28, S. 212 ).

Es sind diese drei schicksalhaften Umstände seiner Kindheit, die in PESTALOZZIs sprichwörtlicher „Kinderliebe“ wieder zum Vorschein kommen und dessen latentes motivationales Geflecht bestimmen. PESTALOZZI ist auf dreifache Weise mit Kindern identifiziert. Die frühen Traumatisierungen kommen als *narzißtische Identifizierung* zur Geltung, der Objektverlust bleibt als *melancholische Identifizierung* erkennbar, und der Ausgang der ödipalen Krise entfaltet als *weiblich-mütterliche Identifizierung* lebenslange Wirkung. Da sowohl die melancholische (in den Kindern vor ihm hält sozusagen der verlassene Junge in ihm den toten Vater am Leben) als auch die weiblich-mütterliche (er liebt die Kinder, wie das Babeli ihn geliebt hatte) im Kern ebenfalls narzißtische Identifizierungen sind, wird nachvollziehbar, warum die weitere Entwicklung regressiv verlaufen mußte: Der frühe Selbst-Defekt und die ihm entsprechenden Formen der Abwehr legten den Modus der Bewältigung der späteren Krisen fest. PESTALOZZI wurde also, wiewohl aus unterscheidbaren Gründen, stets wieder auf das Kind in ihm und die Kinder vor ihm zurückgeworfen. Durch diese Konstellationen wird seine innere Welt in einen dilemmatischen Spannungszustand versetzt und unauflöslich festgehalten. Das narzißtische Trauma, auf Wiederherstellung der Mutter-Kind-Symbiose abzielend, droht fortwährend mit Regression. Das ödipale Trauma hingegen – auf Selbständigkeit abzielend – droht mit Progression, d.h. mit der Aufhebung der weiblich-mütterlichen Identifizierung. PESTALOZZI hätte sich also von den dominanten weiblichen Figuren seiner Kindheit trennen müssen, auf die er jedoch aus Gründen der Selbsterhaltung gerade angewiesen war. Da ihm ein männliches Identifikationsobjekt als triangulierender Ausweg fehlte, behielt die narzißtische Identifizierung die Oberhand. So mündet der Fortschritt letztlich immer in narzißtischer Reparation: die Progression bleibt regressiv kontaminiert.

## 2. Die „zwei Leben“ des PESTALOZZI

Im Mai 1936 schrieb FREUD an ARNOLD ZWEIG, daß „die biographische Wahrheit nicht zu haben (ist), und wenn man sie hätte, wäre sie nicht zu gebrauchen“ (FREUD 1980, S. 137). Mit anderen Worten: Biographische Rekonstruktionen bleiben stets Konstruktionen, die dem gelebten Leben nur naheilen können und es hermeneutisch einzuholen und zu erfassen versuchen. Das bleibt zu beachten, wenn jetzt die Frage beantwortet werden soll, in welcher Weise sich die Kindheitserfahrungen PESTALOZZIS als strukturierendes Moment seines Lebenslaufes zur Geltung bringen.

Die für jede lebensgeschichtliche Analyse notwendige Reduktion biographischer Komplexität ermöglicht es, ein spezifisches curriculares Muster zu erkennen. Diesem Muster zufolge besteht das Leben PESTALOZZIS aus drei deutlich unterscheidbaren Phasen: zwei, etwa gleichlange (ungefähr dreißig Jahre umfassende) Lebensabschnitte werden durch ein mehr als zwanzig Jahre währendes „Moratorium“ voneinander getrennt.

Die erste Phase, das „erste Leben“ sozusagen, reicht bis zum Zusammenbruch des Neuhoofs im Jahre 1780. Dieser Abschnitt, gekennzeichnet durch Schulzeit und Jugend, Entwicklung von Intimität (die Beziehung zu seiner späteren Frau Anna), beruflicher Identität (der Weg in die Landwirtschaft) und Generativität (PESTALOZZI wird Vater eines Sohnes), kann als direkte Antwort auf die frühen Kindheitserfahrungen verstanden werden. Trotz scheinbarer Erfolge mißlingt er. Der Versuch, seine Vorstellungen von einer heilen und glücklichen Familienwelt zu verwirklichen und dadurch die früh erlittenen Beschädigungen zu kompensieren, zerbricht an der Wirklichkeit seiner inneren Welt wie auch an der hierdurch entscheidend mitbestimmten äußeren Realität. PESTALOZZI hat diese existentielle Niederlage später, z.B. im autobiographischen Teil des „Schwanengesang“, nie verleugnet: „Unser Unglück war entschieden. Ich war jetzt arm... Ein solcher Mensch verliert auch mit seinem Geld gemeiniglich den Glauben und das Zutrauen zu dem, was er wirklich ist und wirklich kann... Mein Versuch scheiterte auf eine herzzerschneidende Weise... (Meine Freunde) liebten mich nur noch hoffnungslos; im ganzen Umfang meiner Umgebungen ward das Wort allgemein ausgesprochen, ich sey ein verlornen Mensch, es sey mir nicht mehr zu helfen“ (SW 28, S. 234ff.).

PESTALOZZI überlebt, genauso, wie er zu Beginn seines Lebens die traumatisierenden Turbulenzen seiner Kindheit überstanden hatte, auch jetzt und bedient sich hierbei eines Mittels, das ihn schon früher am Leben gehalten haben dürfte: der Phantasie. Diese zweite Phase (etwa 1780-1799) kann als „literarisches Moratorium“ bezeichnet werden. Sie ist vornehmlich durch schriftstellerische Aktivität geprägt. Schreibend hält er sich am Leben. Während seine äußere Realität weiterhin von Armut und existentieller Unsicherheit bestimmt bleibt, verhilft die literarische Produktion der inneren Welt



dazu, die narzißtische Niederlage abzuwehren und Zug um Zug in einen Sieg zu verwandeln. Zum entscheidenden Rettungsmittel wird die Idealisierung. Durch „Lienhard und Gertrud“ kann PESTALOZZI den Tod seines Vaters bewältigen und findet zumindest in seiner Vorstellung das Bild „guter Eltern“ und vor allem das Bild einer „guten Mutter“ wieder.

Aber weder Schriftstellerei noch das damit verbundene politische Engagement gewähren auf Dauer materielle Sicherheit, geschweige denn erlangen sie identitätsstiftende Bedeutung. Erst mit der (erneuten) Wendung zur Pädagogik kommt PESTALOZZI ein entscheidendes Stück zu sich. Zum ersten Mal in seinem Leben fügen sich, wenn auch nur für kurze Zeit, äußere Realität und innere Welt: in Stans kann man ihn gebrauchen. Von nun an läßt das Kind, das er war, die Kinder, die er sucht und findet, bis an sein Lebensende nicht mehr los. Das ist das „zweite“, das „pädagogische“ Leben, das in Stans beginnt, über mehrere Stationen (Burgdorf, Münchenbuchsee, Yverdon, Clindly) führt und dort wieder endet, wo es begonnen hatte: auf dem Neuhof. Innere Welt und äußere Realität werden durch pädagogisches Denken und Handeln, die von nun an die Grundlage seiner Identität bilden, verklammert und als Institution gefaßt. Öffentliches pädagogisches Leben und private Existenz verschmelzen zu einer Einheit. Auf diese Weise wird, psychoanalytisch betrachtet, eine neue Stufe der Abwehr möglich: das *Agieren* des „ersten Lebens“ und das *Phantasieren* des „Moratoriums“ werden im *Institutionalisieren* gebunden. So bildet sich eine kompensatorische Struktur, die sich bis zum Ende seines Lebens als tragfähig erweist. Das pädagogische Denken und Handeln PESTALOZZIS ist daher als eine doppelte Antwort auf die Biographie zu verstehen: es antwortet nicht nur auf die frühen Kindheitserfahrungen, sondern auch auf den mißlungenen „erwachsenen“ Lebensentwurf, wobei das Wesen dieser Antworten vom Wesen der zugrundeliegenden curricularen Defekte und Konflikte bestimmt wird. Dies kommt sowohl an der Außenseite der „Methode“, der Institution, als auch an ihrer Innenseite, dem Korpus spezifischen pädagogischen Wissens, deutlich zum Vorschein. Davon handelt der nächste Abschnitt.

### **3. „Institution“ und „Methode“: Narzißtische Reparation als regressive Progression**

Der dritte große Abschnitt im Leben PESTALOZZIS, sein „pädagogisches Leben“, gewinnt im Vergleich mit den vorangegangenen Phasen (und trotz der auch hier nicht ausbleibenden dramatischen Erschütterungen) eine bemerkenswerte Stabilität. Der Grund dafür liegt darin, daß es ihm nun besser als in früheren Jahren gelingt, seine zentralen lebensgeschichtlichen Konflikte auf konstruktivere Weise zu bewältigen.

Neu ist die Entdeckung der „Methode“. Sie hat eine praktisch bestimmte *Außen- seite*, die sich in der Form der *Institution* vergegenständlicht. Diese wird, psychoanalytisch formuliert, primär vom Realitätsprinzip beherrscht, denn hier muß zuallererst gehandelt werden. Die „Methode“ hat darüber hinaus eine theoretisch bestimmte *Innenseite*, die zu einem Korpus pädagogischen *Wissens* auswächst. Hier steht das Lustprinzip im Vordergrund, denn es sind vor allem Kreativität und Phantasie gefragt, und es wird unablässig gedacht, geschrieben, erfunden, erprobt und experimentiert. Beide Seiten werden jetzt verbunden: ohne „Methode“ keine „Institution“, aber ohne „Institution“ auch keine „Methode“! In der „Institution“ soll erwiesen werden, was die „Methode“ zu leisten vermag, aber außerhalb der „Institution“ läßt sie sich nicht entwickeln. Auf diese Weise wird PESTALOZZI zum „Handlungsforscher“ und die Erziehungsanstalt zur pädagogischen Werkstatt.

Aus psychoanalytischer Sicht wird damit die Struktur der Abwehr qualitativ verändert, d.h. sie hat sich gewissermaßen verdoppelt und erstreckt sich nun auf beide Bereiche des psychischen Apparats, Realitäts- und Lustprinzip gleichermaßen ihren Zwecken unterwerfend. Verweigert sich die innere Welt, stagnieren Ausbau, Entwicklung und Erforschung der „Methode“, vermag PESTALOZZI sich verstärkt der Außenseite zuzuwenden. Verweigert sich die Wirklichkeit und zeigen sich Schwierigkeiten in der äußeren Organisation oder dem Erhalt der Anstalt, kann er sich auf die innere Welt, auf die „Methode“ zurückziehen. Alt hingegen ist der biographische Untergrund, auf dem „Institution“ und „Methode“ aufruhen. Dieser Untergrund ist auf zweifache Weise mit schmerzhaften Gefühlen angefüllt: er umfaßt sowohl das Schicksal der frühen Familienkonstellation als auch das Schicksal der Familie, die er selbst zu gründen vermocht und zu erhalten versucht hat. PESTALOZZI steht im Schnittpunkt dieser vier Dimensionen und versucht nun, mit Hilfe von „Methode“ und „Institution“ dem Kind, das er war, wie auch dem Vater, der er wurde, zu entkommen.

Vereinfachend gesagt: die Abwehr formiert, das Abgewehrte deformiert. Die „Institution“ dient, so betrachtet, vor allem zwei Zielen. Sie soll endlich das Versprechen der Brautzeit einlösen und der eigenen Frau Sicherheit, Auskommen, ein geschütztes Zuhause und die so lange ersehnte öffentliche Anerkennung des Ehemannes bescheren. Darüber hinaus dient sie der Reparation der mißlungenen Vaterschaft. PESTALOZZI, am eigenen Sohn gescheitert, wird zum Vater der Waisen und Freund aller Kinder und als solcher über die engen Landesgrenzen hinaus berühmt. Demnach bezieht sich die „Institution“ *primär* auf die genetisch späteren Umstände. Als theoretischer Korpus zielt die „Methode“ hingegen auf die darunterliegende tiefere Schicht der frühen Familienkonstellation. Würden die Kinder so erzogen, wie er es den Müttern der Welt einsichtig zu machen versucht, blieben ihnen die Traumata seiner eigenen Kindheit erspart. Denn das Kind der „Methode“ ist, wie noch zu zeigen ist, eines, das zu sein PESTALOZZI sich sehnlichst gewünscht hätte.

Aus dieser Perspektive ergibt sich, daß die Institutionen, die PESTALOZZI unermüdlich gründet, aufbaut und zu erhalten versucht, in starkem Maße von biographisch fundierten Konflikten beherrscht sein müssen. Die Institutionen dienen somit nicht nur der Aufnahme und Versorgung armer Waisenkinder, sondern sie ermöglichen es ihm fortan auch, die schmerzlichen Gefühle des Kindes, das er war, dem eigenen Bewußtsein fernzuhalten und ihnen zugleich nahe zu bleiben. Dieser Schutz umfaßt nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart. Nicht nur die Nöte des kleinen PESTALOZZI, sondern auch die des großen werden von jetzt an in den Einrichtungen aufgehoben, behandelt und zu lindern versucht. Damit wird die Institution zu einem Abwehrmechanismus eigener Art (MENTZOS 1988). Die objektiven Funktionen der Institution werden mit den subjektiven Funktionen individueller Konfliktverarbeitung konfundiert oder sogar von letzteren unterlaufen und damit ausschließlich durch diese determiniert. Die pädagogischen Institutionen, die diesen Lebensabschnitt bestimmen, dienen also nicht nur den Kindern und Adepten, sondern auf verdeckte Weise vor allem dem Gründer selbst. Da sich an den unlustvollen und schmerzhaften Gefühlen und Affekten – tiefe Verlassenheit und Trauer, Wut und Hilflosigkeit, Scham und Schuld – kaum etwas verändert, bleibt auch der Fortschritt jetzt eingengt und behindert, bleibt also, wie die Überschrift dieses Abschnittes signalisiert, die Progression regressiv.

Analysiert man vor diesem Hintergrund die zumeist verborgenen psychodynamischen Verflechtungen der einzelnen Anstalten genauer, wird erkennbar, wie eng sie mit den intrapsychischen Nöten PESTALOZZIS verbunden sind. Besonders auffällig sind die Beziehungen, die er zu seinen Mitarbeitern knüpft. Fast ausnahmslos folgen sie dem Muster „narzißtischer Kollusion“ (WILLI 1975), d.h. die unbewußten Bedürfnisse aller Beteiligten verschränken sich auf verhängnisvolle Weise. Einfach gesagt: die jungen Männer, die PESTALOZZI um sich schart, suchen einen Vater, er selbst sucht Söhne! So waren bezeichnenderweise nicht nur KRÜSI und TOBLER früh Waisen geworden, sondern auch NIEDERER kommt erst kurz nach dem Tod des eigenen Vaters zu PESTALOZZI.

Nicht zuletzt das dramatische Ende von Yverdon, in der Literatur als „Lehrerstreit“ bekannt, wird durch eine Beobachtung der latenten psychodynamischen Bedingungen leichter verständlich. Hervorstechendstes Merkmal der Auseinandersetzungen und Ursache des Zerfalls ist die Spaltung zwischen pädagogischer Idealität und institutioneller Realität. Die mit Stans erreichte doppelte Abwehr, die Verzahnung von „Methode“ und „Institution“, bricht in Yverdon, wie bereits im Streit um Buchsee in Ansätzen erkennbar, auseinander und löst sich in ihre Bestandteile auf. Fortan richten sich beide Komponenten gegeneinander. Hierbei ist nun entscheidend, daß der für die Person PESTALOZZIS kennzeichnende Mechanismus der Spaltung externalisiert und personalisiert wird: die Anteile, die bislang in ihm waren, kommen nun um ihn herum in Gestalt von zwei Personen zum Vorschein. NIEDERER wird zum

Protagonisten der pädagogischen Idealität, und SCHMID wird zum Protagonisten der institutionellen Realität. PESTALOZZI gerät zwischen diese zwei Figuren und kämpft in einer Mischung von ungebrochener Naivität, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Verzweiflung um die Kohärenz seines Selbst und die Kohärenz seines Instituts, indem er die beiden zusammenzuhalten und wieder und wieder zusammenzuführen versucht. In wechselnden Koalitionen und Fraktionsbildungen spiegelt sich die Zerrissenheit wider: zunächst verbindet sich PESTALOZZI mit NIEDERER (und SCHMID verläßt das Haus), dann dreht sich das Ganze um, SCHMID kehrt zurück, PESTALOZZI schließt sich nun ihm an, und NIEDERER zieht in einem dramatischen Finale von dannen. Es ist das diese drei Personen miteinander verknüpfende psychodynamische Geflecht, das letztlich den aufwühlenden Konflikten zugrundeliegt.

Aus der Sicht PESTALOZZIS steht die narzißtische Not im Vordergrund, denn sowohl mit SCHMID als auch mit NIEDERER ist er kollusiv aufs engste verbunden. Beide sind nicht als Selbstobjekte, sondern vielmehr als externalisierte Selbstanteile zu verstehen (RICHTER 1969; MENTZOS 1988). Anders gesagt: in Yverdon verwandelt sich für PESTALOZZI die intrapsychische Bedrohung in eine interpersonelle. Das macht einerseits die bis zur Dekompensation reichende Existenzialität dieser narzißtischen Krise aus. Andererseits bietet sich ihm auf diese Weise eine bisher nie dagewesene Chance. Indem ein Selbstanteil, die pädagogische Idealität, externalisiert wird, also in der Person NIEDERERS gleichsam stellvertretend weiterlebt, kann PESTALOZZI sich mit weitaus weniger Schuldgefühlen und mehr als je zuvor der institutionellen Realität verpflichtet fühlen. Mit anderen Worten: in dem Maße, wie NIEDERER immer „verrückter“ wird, d.h. sich dahin versteigt, Gralshüter des „wahren PESTALOZZI“ zu sein, kann PESTALOZZI, durch SCHMID unterstützt, zunehmend „vernünftiger“ und realistischer werden. So versteht man leichter, warum für PESTALOZZI im Fortgang des Konfliktes ein Leben ohne SCHMID undenkbar wurde (und die Versuche, diesen „bösen Geist“ von seiner Seite zu entfernen, immer heftiger).

Aus der Sicht der „Söhne“ sieht die Lage etwas anders aus. Auch sie sind, wie ihr „Vater“, einerseits in narzißtischer Kollusion gefesselt und an ihn gekettet. Andererseits aber, und das dürfte die emotionale Heftigkeit entscheidend mitbestimmen, rivalisieren sie darüber hinaus auch untereinander um die Gunst des „Vaters“. Daher erlangt der Konflikt seine paradoxe Struktur: indem PESTALOZZI aus narzißtischen Motiven die „Söhne“ zusammenzuhalten versucht – er braucht beide! –, schürt er gleichzeitig das Feuer geschwisterlicher Rivalität, treibt sie also auseinander. Aus dieser Perspektive erweist sich der „Lehrerstreit von Yverdon“ mithin als ein externalisiertes, narzißtisch-ödipales Drama mit mehreren Aufzügen, die deutlich voneinander zu unterscheiden sind.

Jedoch nicht nur Struktur und Geschichte der mit dem Namen PESTALOZZIS untrennbar verbundenen Erziehungsanstalten, sondern auch seine theoreti-

schen Entdeckungen, die „Idee der Elementarbildung“ oder „Methode“, sind biographisch fundiert und besitzen einen latenten Sinnzusammenhang, der sich psychoanalytisch entschlüsseln läßt (KRAFT 1994, Kapitel 7.4). Anders gesagt: der latente Text der Theorie antwortet auf den latenten Text der Biographie. Daher kann die theoretische Pädagogik PESTALOZZIs auch als spezifisches biographisches Lösungswissen (SCHULTHEIS 1991) verstanden werden.

Für diese These lassen sich mehrere Belege anführen. Zunächst ist der (von PESTALOZZI selbst erkannte) Umstand anzuführen, daß der Ursprung der „Methode“ in seinem Unbewußten verborgen und mit dem eigenen Lebenslauf aufs engste konflikthaft verbunden war. PESTALOZZI hatte zunächst etwas gespürt, geahnt und gefühlt, was dann (in Stans) zum Motiv zwanghaften Handelns und später erst (in Burgdorf, Münchenbuchsee und Yverdon) bedacht, erprobt, ausgearbeitet und begründet wurde. „Das Wesen dieser Idee“, so heißt es im „Schwanengesang“, „wie sie im niedern, gemeinen Volk, bey dem fast gänzlichen Mangel aller nöthigen Kunstmittel, allein ausgeführt werden kann, und wie ich es schon damals, aber *freylich wörtlich unbewußt*, in mir trug, ist im Bild der Gertrud in seiner Vollendung dargestellt... Aber so wenig als ich den Erfolg dieses Buchs, so wie er wirklich war, erwartete, eben so wenig ahnete in meinen Umgebungen irgend jemand die *innere* wesentliche Tendenz desselben, und *das innere Leben* der Bestrebungen, die in mir selbst lagen, und mir die äußere Hülle seiner Form, *beynahe selbst unbewußt*, in die Feder legten“ (SW 28, S. 239; Hervorh. v. Verf.). Die Verwicklungen und Verirrungen der eigenen Lebensgeschichte sind demnach die Bedingung der Möglichkeit dieser theoretischen Entdeckung. Daher rührt PESTALOZZIs ebenso unermüdliches wie verzweifeltes Bemühen, sich selbst auf die Spur zu kommen, und hierin besteht die eigentliche, verborgene Funktion seiner bis zum Ende nie nachlassenden autobiographischen Bemühungen.

Am Anfang also war ein Bild, eine Vorstellung, eine Phantasie: muntere, fröhliche Kinder, die in einer behaglichen Wohnstube eifrig lernen und arbeiten, liebevoll umsorgt und umsichtig angeleitet von einer alles überragenden guten Mutter. In Stans gelangt diese innere Vorstellung zur äußeren Darstellung, wobei sich die literarische Vision in einen bis zur Erschöpfung reichenden pädagogischen Handlungszwang verwandelt. Es ist die Form des Erinnerns, die sich verändert – das Phantasieren ist zum Agieren geworden. Nun kommt das, was erinnert werden will, im rastlosen Handeln zum Vorschein und rückt dem Bewußtsein näher. Jetzt bietet sich PESTALOZZI die lang ersehnte Gelegenheit, „einmal an den großen Traum meines Lebens Hand anlegen zu können“ (SW 13, S. 4). Nicht im Denken, im Tun ist die Antwort verborgen. Aus der Art und Weise seines Verhaltens, genauer gesagt, daraus, wie er sein Verhalten zu verstehen meint, gewinnt dann die „Methode“ allmählich Kontur und ihre zunächst noch rohe Form.

Was er sich selbst erst „ein-handeln“ mußte, ist aus theoretischem Abstand deutlich zu erkennen: im Grunde genommen reinszeniert PESTALOZZI in Stans die Totalität einer frühen Mutter-Kind-Beziehung, wobei das Besondere darin besteht, daß er mit beiden Komponenten dieser Beziehung identifiziert zu sein scheint. Er ist nicht nur Vater, Bruder oder guter Freund, sondern vor allem eine gute Mutter: „Gefühle des Mutterherzens waren meine Gefühle und lagen der Ansicht aller Mittel, die ich zu meinem Zwekk brauchte, zum Grunde. Die Methode in ihrer ganzen Ausdehnung lag also in mir und zwahr nicht bloß in der Einseitigkeit, wie ich sie jez als bloße intellectuelle Bildung versuchen wollte, sie lag in mir in der hohen Vereinigung der Liebe mit der Krafft und der Krafft mit der Liebe“ (SW 16, S. 118). Er ist jedoch nicht nur eine gute Mutter, sondern zugleich auch Kind unter Kindern: „Was das Wichtigste war“, schreibt er später, „ich war unter diesen Kindern selbst Kind, ihr Herz fühlte sich alle Augenblick in meinem Herzen, und ihr Geist fand sich ebenso leicht in meinem Geist“ (SW 16, S. 143). Aus diesen beiden Identifizierungen erwächst, sozusagen im Sinne einer idealisierten dyadischen Identifikation, die Totalität der Stanser Erfahrung. In erster Linie ist es also die Identifikation mit einer idealisierten Mutter-Imago, in der das Bild des Kindes mitenthalten und gleichsam eingeschmolzen ist, die sein pädagogisches Handeln motiviert und in diesem zum Vorschein kommt. Das ist der „Sparren im Kopf“ (SW 13, S. 31), den die Stanser Bürger in PESTALOZZI vermuten.

In dem Maße, wie er sich den Kindern gegenüber als eine gute Mutter zu verhalten versucht (d.h. sein Verhalten in dieser Weise zu verstehen lernt), wird ihm klar, daß dieser Modus der Beziehung das Fundament allen Lernens sein muß. Mutterliebe ist das, was er jetzt als „reine Psychologie“ (SW 13, S. 23) für sich entdeckt. Seine idealisierte Vorstellung von dieser Liebe wird zum Fixstern, der allen pädagogischen Maßnahmen als Orientierung dient. Wenn die Mutter „richtig“ fühlt, kann das Kind „richtig“ lernen, „richtig“ leben und „richtig“ denken. Wenn die Mütter ihr Verhalten ändern, dann geht es den Kindern besser und sie werden „gut“. Die Wirkung dieser Einstellung ist unverkennbar: die Kinder kommen „früher zu sich selber“ (SW 13, S. 12). Wer die Kinder zu bessern beabsichtigt, muß also die Mütter belehren, so daß sie „richtig“ mit ihren Kindern umzugehen vermögen.

Was PESTALOZZI früh geahnt und gefühlt, in „Lienhard und Gertrud“ literarisch idealisierend bearbeitet und in Stans agiert hat, wird im Laufe der Jahre bis in kleinste Einzelheiten hinein zu didaktisieren versucht. Der vermeintlich unverstellte Blick auf die frühe Mutter-Kind-Interaktion dient dabei als grundlegendes heuristisches Prinzip: „Wir können das Kind nur in so weit gut führen“, schreibt er 1801 an Wieland, „als wir wissen, was es fühlt, wozu es Krafft hat, was es weiß und was es will. Das zu wissen, braucht es *tiefe Psychologie* oder Mütteraufmerksamkeit. Da wir aber das Erste nicht haben, so müssen wir auf das Zweyte bauen“ (SB 4, S. 91; Hervorhebung vom Verf.).

Die Vorstellung davon, wie Mütter mit ihren kleinen Kindern umgehen, ersetzt den Mangel an Theorie, und, so ließe sich ergänzen, eine solche Theorie kann überhaupt nur auf solche Weise entwickelt werden. Nur an dieser Beziehung können Entwicklung und Lernen, gewissermaßen als Phänomene an sich, studiert werden, fast so, als wäre die Einheit von Mutter und kleinem Kind das Labor der Natur, in das die Menschen nur zu schauen brauchen, um unmittelbar sehen zu können, woran die Erziehung als Kunst, also als ein methodisches, handwerkliches Können, anschließen muß.

Die Beziehung zwischen Mutter und kleinem Kind ist der Prototyp aller Lehr-Lern-Beziehungen. PESTALOZZI kennt keine anderen Lernformen als diese, und das heißt, alles Lernen muß nach dieser frühen Form ausgerichtet werden. Daher wird „Müterraufmerksamkeit“ zur Grundlage des Unterrichts, sie enthält die seine Didaktik bestimmende Lerntheorie. Denn „die Kunst der Elementarbildung (besteht) wesentlich in einem lückenlosen Anknüpfen aller Erziehungsmittel an das Wesen dieser rein mütterlichen Handlungsweise gegen das Kind. Jedes Erziehungsmittel, das nicht in seinem Wesen von dieser Handlungsweise ausgeht, und die Entfaltung der einzelnen Anlagen nicht mit dem Geist und der Kraft, mit der Einfalt und Harmonie betreibt, ist daher nicht methodisch, sondern gehört unter die vielseitigen Notbehelfe irgend einer Erziehungsverirrung“ (SW 22, S. 158). PESTALOZZIs Vorstellungen von der Beziehung zwischen Mutter und kleinem Kind bilden somit den Mittelpunkt seines Denkens, in dem soziale und politische Motive zu einem alles umfassenden pädagogischen Motiv verschmolzen werden. Diese „einfache, psychologische Idee“ (SW 13, S. 188) ist das Fundament, von dem aus die Welt, die Gesellschaft, die Mütter (selten und schwach nur die Väter) und nicht zuletzt die Schule voller Affekt kritisiert werden, um nicht kritisieren zu müssen, was eigentlich zu kritisieren gewesen wäre, aber als verbotene Frucht am Baum der Erkenntnis selbst als flüchtiger Gedanke nie auftauchen durfte: die eigene versagende Mutter.

Es ist erstaunlich, zu welchen an die Erkenntnisse moderner Selbstpsychologie heranreichenden Einsichten PESTALOZZI auf diese Weise gelangt ist. Er kennt nicht nur die Ursachen früher narzißtischer Traumatisierungen und entscheidende Bedingungen der Konstitution eines gesunden Selbst, sondern vermag auch Stadien der Selbstentwicklung (er nennt sie „Epochen“) zu unterscheiden. Allerdings bricht seine Theorie der Entwicklung an einem entscheidenden Punkt ab. Wenn nämlich sein theoretisches Konstrukt, das „Kind der Methode“, zu größerer Selbständigkeit gelangt und sich von der Mutter abzuwenden beginnt, wendet es sich nicht einem irdischen Vater zu, sondern Gott. Man sieht: Im Sinne BERNFELDS spricht gerade im Zentrum des pädagogischen Systems die eigene Biographie ein gewichtiges Wort mit. Denn im entwicklungspsychologischen Denken PESTALOZZIS fehlt das, was auch in seinem eigenen Leben gefehlt hat: ein „irdischer“ Vater. Mutter (und als bemutternde Person hierin eingeschlossen das „Babeli“) und Gott waren die bedeutungsvollen Anderen seiner Kindheit, und Mutter und Gott sind die ent-

scheidenden Figuren seiner Theorie. Das hat natürlich nicht nur biographische, sondern auch zeitgeschichtliche, epochale Gründe. Gleichwohl wirken Lebenszeit und Weltzeit zusammen. Mit anderen Worten: biographischer Defekt und historische Struktur verstärken sich wechselseitig.

Nach psychoanalytischem Verständnis ist die Identifikation mit dem Vater und die Bewältigung der ödipalen Krise für die Bildung des Über-Ichs von großer Bedeutung. In PESTALOZZIS Kindheit wie auch in seiner pädagogischen Theorie kommt jedoch der Vater kaum vor. Er bleibt eine blasse Figur und wird allenfalls gelegentlich am Rande erwähnt. Ein Vater, dem das Kind sich zuwenden könnte, wenn es sich von seiner Mutter distanziert, fehlt in seinen theoretischen Vorstellungen. Es gab in seinem Leben keinen Vater als Vertreter des Realitätsprinzips, der ihm den Weg in die Welt hätte zeigen können. Und in der Theorie gibt es ihn auch nicht. Mutter und Gott sind die entscheidenden Komponenten der Gewissensbildung: „Ihre Gegenwart, der ganze Eindruck ihres Daseins erzeugt im Kinde das sittliche Bewußtsein, die Keime und Elemente der Idee des Guten... Sein Gewissen erwacht. Die Vorstellung seiner Mutter erzeugt Gewissenhaftigkeit in ihm. Das Bild seiner Mutter, das es überall begleitet, wird selbst sein Gewissen“ (SW 22, S. 185). In der eigenen Biographie war das Realitätsprinzip von transzendentaler Art, und wie der kleine Johann Heinrich in seiner Kindheit wird auch das Kind der „Methode“ an dieser Stelle der Entwicklung über die Wirklichkeit hinaus und nicht in sie hineingeführt.

Indem PESTALOZZI das grundlegende Prinzip seiner Entdeckungen absolut setzt, ist die „Methode“, modern gesprochen, Erziehungs- und Unterrichtstheorie zugleich. Durch idealisierte Vollkommenheitsansprüche gegen jede Kritik immunisiert, läßt sich mit ihrer Hilfe gleichwohl alles kritisieren. Aus der „natürlichen“ Mutter-Kind-Beziehung (a) ergibt sich eine Theorie allen unterrichtlichen Lernens (b). Diese beiden Komponenten zusammengenommen (a+b) ergeben nun das Kriterium (c), mit dessen Hilfe die Zeitverhältnisse kritisiert werden. Die Psychologie der Mutter-Kind-Beziehung führt zwangsläufig in die „Wohnstuben“, d.h. sie muß in eine Kritik der sozialen und der davon abhängigen häuslichen Verhältnisse münden (a'). Die von der „Mütteraufmerksamkeit“ abgeleitete Psychologie des Lernens wiederum wird zum Maßstab, an dem die Schulverhältnisse (b') gemessen und (als schlecht) bewertet werden: „Das naturgemäße Thun der Mutter mangelt eben, wie das naturgemäße Thun der Schule“ (SW 22, S. 317).

Wie das voluminöse Werk PESTALOZZIS zeigt, war das heuristische Potential seiner Entdeckung scheinbar unerschöpflich. Fast jeder Gegenstand ließ sich mit Hilfe dieser „einfachen, psychologischen Idee“ betrachten und erschien auf diese Weise in vermeintlich neuem Licht. In dem Absolutheitsanspruch der eigenen Entdeckung kehrt die Totalität der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf verschobene Weise wieder. Indem PESTALOZZI durch seine „Idee“ alles zu sehen meint, sieht er vielfach in allem stets nur dasselbe. Differenzen



und Differenzierungen vermag er daher kaum wahrzunehmen, und vielleicht ist dies auch der tiefere Grund für das, was SPRANGER (1959, S. 31f.) in seinen Interpretationen als typische „Kreisbewegung“ des Denkens PESTALOZZI zu erfassen versucht hat.

Wie diese flüchtigen Einblicke in den latenten Sinnzusammenhang der „Methode“ verdeutlichen, kreist sie unablässig um die zentralen Traumata der eigenen Lebensgeschichte. Dem theoretischen Konstrukt, dem „Kind der Methode“, soll das Schicksal ihres Erfinders erspart bleiben, indem ihm durch Lernen der Aufbau eines gesunden Selbst ermöglicht wird. Die Mütter hingegen werden durch den Zwang des Verfahrens gehindert, sich ihren Kindern als für ihre Entwicklung notwendige Selbstobjekte zu entziehen. Denn der zwanghafte Charakter der „Methode“ ist nicht nur durch die Sache selbst (die Mütter sollen etwas lernen und müssen es solange üben, bis sie es wirklich können) bedingt, sondern speist sich offensichtlich noch aus anderen Quellen. Mit den Übungen zwingt PESTALOZZI die Mütter, seinen Vorstellungen zu folgen. Die Mütter werden „unterjocht“, damit sie den kleinen Kindern nahebleiben. Mit anderen Worten: Als kleines Kind dem Sich-Entziehen seiner Mutter hilflos ausgeliefert, setzt PESTALOZZI als erwachsener Mann alles daran, daß die „Mütter der Zeit“ wieder zu ihren Kindern finden, bei ihnen bleiben und innerlich mit ihnen verbunden sind. Das „Buch der Mütter“ (SW 15) zeigt auf eindrucksvolle Weise, wie sich kindliche Ohnmacht in pädagogische Allmacht verwandeln kann. Insofern ist die „Methode“ nicht nur kreative Bewältigung der negativen Folgen einer traumatisierenden Entwicklung, sondern kann durchaus als rationalisierte Form der Rache an der eigenen versagenden Mutter verstanden werden. Denn der „Geist der Methode“, auf den PESTALOZZI häufig zu sprechen kommt, wenn ihre Form angegriffen und kritisiert wird, ist nicht nur von menschenfreundlichen Motiven bestimmt. Er wird auch von aggressiven Impulsen beherrscht, die als Rudimente früher Affekte – Wut, Enttäuschung, Ohnmacht und Trauer – zu erkennen sind. Dieser „Geist“ ist höchst ambivalent gestimmt. Wenn die Mütter (und die ganze Menschheit) ihm folgen, erweist er sich als guter Geist. Verweigern sie sich ihm jedoch, zeigt er sein wahres Gesicht, sein wahres Gefühl: „Der Geist ists, der da lebendig macht“, heißt es in Anlehnung an biblische Diktion in der Vorrede zum „Buch der Mütter“, „der Geist der Methode wird sich rächen – und wird, wenn er sich rächt, dann auch tödten – so gewiß er lebendig macht, so gewiß wird er auch tödten, – er wird es – er muß es, oder selbst nicht leben, selbst nicht bleiben“ (SW 15, S. 350f.).

#### **4. Eine psychoanalytische Geschichte der Pädagogik?**

Zumindest andeutungsweise dürften die vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben, wie mit Hilfe einer psychoanalytischen Rekonstruktion diejenigen Mechanismen zum Vorschein gebracht werden können, die zwischen Pädagogen-Biographie und pädagogischer Theorie vermittelnd wirksam sind. Gleichwohl

ist der latente Text einer Theorie nicht *a priori*, als Argument gegen ihren manifesten Gehalt mißzuverstehen. Anders gesagt: Die Theorieprobleme der Pädagogik lassen sich durch Psychoanalyse nicht lösen.

Es wachsen jedoch die Chancen, die Auswirkungen verdrängter Kindlichkeit zumindest retrospektiv zu minimieren und auf diese Weise das Potential erziehungswissenschaftlicher Rationalität zu erweitern. Gerade das begriffliche Instrumentarium der Psychoanalyse ist – sachgerecht angewendet – geeignet, die Konfundierung von biographischer Erfahrung und pädagogischer Erkenntnis zu neutralisieren. Es nötigt nämlich zu Unterscheidungen. Was im individuellen Lebenslauf als Form der Bewältigung traumatischer biographischer Konstellationen und deren Folgen (modern gesprochen als „coping“) fungiert, erscheint nicht länger *per se* identisch mit der „bleibenden pädagogischen Erfahrung“ (PRANGE 1987, S. 360), also dem Wissensvorrat der Disziplin. Anders gesagt: die mit den individuellen curricularen Lösungen verbundenen Realitätsverzerrungen werden aufgelöst, so daß sie nicht als Rationalitätsdefekte den kollektiven Wissensbestand unterminieren. Die spezifische Leistung der psychoanalytischen Betrachtungsweise besteht hierbei darin, daß sie vornehmlich den Zusammenhang von verdrängten oder abgespaltenen Affekten und Realitätssinn zu thematisieren erlaubt. Die Geschichte der Pädagogik ließe sich demzufolge paradoxerweise gerade dadurch *versachlichen*, daß primär den frühen *Gefühlen*, die pädagogische Motive begründen und den Entdeckungen zugrundeliegen und sie begleiten, Beachtung geschenkt wird.

Wie stark die Affekte sind, mit denen ein solches Vorhaben zu rechnen hat, zeigt sich nicht zuletzt daran, daß das psychoanalytische Instrumentarium selbst in den Sog von Abwehrzwecken geraten kann. Die Unvollkommenheit der „pädagogischen Eltern“ ist schmerzhaft und offenbar schwer zu ertragen. So wird eher verständlich, daß gerade BERNFELD sich nur eine „satirische Geschichte der Pädagogik“ (1970, S. 40) denken konnte und RUTSCHKY – ungeachtet ihrer eigenen auf klassischem FREUD-Verständnis gründenden erhellenden Analysen – die Erziehungsgeschichte als „Schwarze Pädagogik“ (1977) qualifizieren zu müssen glaubte. Eine psychoanalytische Betrachtungsweise, der es gelingt, ein hohes Maß an einfühelndem Verstehen mit gleichmäßig verteilter, distanzierter Aufmerksamkeit zu verbinden, wird demgegenüber weder zu einer „weißen“ noch zu einer „schwarzen“, sondern allenfalls zu einer menschlichen Geschichte der Pädagogik führen, weil sie anerkennt, daß vielfach dem tragischen Scheitern als Erzieher und den Verzerrungen pädagogischen Denkens ein traumatisches Scheitern als Erzogener zugrundeliegt.

## Quellen

PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. 28 Bde., Berlin/ Leipzig, dann Zürich 1927ff. (abgekürzt: SW).

PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Briefe. Hrsg. vom Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek in Zürich. 13 Bde., Zürich 1946-1971 (abgekürzt: SB).

## Literatur

ADORNO, TH.W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: DERS.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit HELLMUTH BECKER 1959-1969. Frankfurt a.M. 1973, S. 70-87.

BERNFELD, S.: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1970 (mehrere Aufl.).

BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Köln/ Wien 1987.

FREUD, E.L. (Hrsg.): SIGMUND FREUD – ARNOLD ZWEIG. Briefwechsel. Zürich 1980.

HAHN, E.: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 2 Bde., Leipzig 1926/1927.

HENTIG, H. VON: Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person. Frankfurt a.M./ Berlin/ Wien 1985.

KAISER, A./ OUBAID, M. (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln/ Wien 1986.

KERNBERG, O.F.: Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart 1981.

KERNBERG, O.F.: Innere Welt und äußere Realität. Anwendungen der Objektbeziehungstheorie. München/ Wien 1988.

KERNBERG, O.F.: Projektion und projektive Identifikation. Entwicklungspsychologische und klinische Aspekte. In: Forum der Psychoanalyse 5 (1989), S. 267-283.

KRAFT, V.: PESTALOZZI oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1996.

KOHUT, H.: Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt a.M. 1979.

KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt a.M. 1979.

LOCH, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

LOCH, W.: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: Bildung und Erziehung 32 (1979), S. 241-266.

LOCH, W.: Die Konstellation der bedeutungsvollen Anderen im lebensgeschichtlichen Gespräch des Individuums. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 245-257.

LOCH, W.: Die Konstellation der bedeutungsvollen Anderen im Bewußtsein des Kindes. In: BROZIO, P./ WEISS, E. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie, biographische Erziehungsforschung, pädagogischer Bezug. Hamburg 1993, S. 12-70.

MENTZOS, S.: Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt a.M. 1988.

PONGRATZ, L.J.: Pädagogik in Selbstdarstellungen. 3 Bde., Hamburg 1975-1978.

- PRANGE, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345-362.
- PRANGE, K.: Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik. In: SPANHEL, D. (Hrsg.): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Essen 1988, S. 159-168.
- RICHTER, H.E.: Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Reinbek 1969.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M./ Berlin/ Wien 1977.
- SALLWÜRK, E. VON: PESTALOZZI. (Große Erzieher. Eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien.) Leipzig 1897.
- SCHULTHEIS, K.: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik PAUL OESTREICHs. Bad Heilbrunn 1991.
- SPRANGER, E.: PESTALOZZIs Denkformen. Heidelberg <sup>2</sup>1959.
- STADLER, P.: PESTALOZZI. Geschichtliche Biographie. Bd. 1: Von der alten Ordnung zur Revolution. Zürich 1988; Bd. 2: Von der Umwälzung zur Restauration. Ruhm und Rückschläge 1798-1827. Zürich 1993.
- WILLI, J.: Die Zweierbeziehung. Reinbek 1975.
- WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1, Düsseldorf 1984.
- ZEDLER, P./ KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. phil. habil. Volker Kraft  
Adolfplatz 9, 24105 Kiel



# Pestalozzi und der pädagogische Diskurs der Philanthropen in der Spätaufklärung

1996 haben drei bedeutende Pädagogen ihren 250. Geburtstag: im Jahre 1746 wurden JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), JOACHIM HEINRICH CAMPE (1746-1818) und PETER VILLAUME (1746-1825) geboren. Während zu Leben und Werk von PESTALOZZI und CAMPE größere Ausstellungen stattfanden<sup>1</sup> und PESTALOZZI mit einem großen internationalen Kongreß in Zürich geehrt wurde<sup>2</sup>, ist VILLAUME unverdienterweise vergessen worden<sup>3</sup>, vielleicht weil er im dänischen Exil gestorben ist. In der erziehungshistorischen Literatur finden sich kaum Hinweise über theoriegeschichtliche oder gar persönliche Beziehungen zwischen den genannten Personen.<sup>4</sup> Die gängigen Geschichten der Pädagogik ziehen vielmehr einen *deutlichen Trennungsstrich*. CAMPE und VILLAUME werden als Vertreter der utilitaristischen Aufklärungspädagogik, als *Philanthropen* klassifiziert, PESTALOZZI hingegen wird als *völlig eigenständiger* pädagogischer Denker der Deutschen Klassik gedeutet (BLANKERTZ 1982, S. 79-104). Die *strikte Trennung* zwischen der Pädagogik PESTALOZZIS und derjenigen der Philanthropen wurde noch zusätzlich verstärkt durch eine unkritische Rezeption von NIETHAMMERS 1808 erschienener Kampfschrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“, in der die Theorie- und Anthropologieprofile der aufklärerisch-utilitaristischen Erziehungslehre und der neuhumanistisch-bildungstheoretischen Erziehungsphilosophie zum ersten Mal systematisch dargestellt worden sind.

Der nachfolgende Aufsatz versucht, die Berührungspunkte zwischen PESTALOZZI und dem Philanthropismus anhand der verfügbaren Quellen genauer zu bestimmen. Dabei werden die bisher üblichen Abgrenzungen in Frage gestellt und die augenscheinlichen Gemeinsamkeiten, Abhängigkeiten und Weiterentwicklungen des Verhältnisses der Pädagogik PESTALOZZIS und der PHILANTHROPEN stärker betont.

## 1. Anfänge und Strukturwandel des philanthropischen Erziehungsdiskurses in Deutschland zwischen 1768 und 1792

Die intensive und produktive Diskussion von Erziehungsfragen begann in Deutschland im Jahre 1768. Die entscheidende Initialzündung verursachten dabei JOHANN BERNHARD BASEDOWS „Vorstellungen an Menschenfreunde

und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“. Eine Hauptforderung, die in dieser programmatischen Schrift des Philanthropismus („Menschenfreundschaft“) beschwörend in die Öffentlichkeit getragen wurde, war der Ruf nach einer grundlegenden Verbesserung der *Unterrichtsmethode*, die eine umfassende Reform des Schulwesens bewirken sollte. Die für notwendig erachteten schulpädagogischen Innovationen sollten durch die Schaffung eines *Elementarwerkes* – eines allumfassenden Schulbuchs – sowie durch die Errichtung einer philanthropischen Musterschule mit angegliederter Lehrerbildung eingeleitet werden. Die Realisierung des Reformprojekts war an die finanzielle Unterstützung durch das aufgeklärte Publikum geknüpft.

Der Vertrieb von BASEDOWS „Vorstellungen an Menschenfreunde“, die auch als gekürzter Aufruf starke Verbreitung fanden, vollzog sich über die Medien der Aufklärung, vor allem über periodische Zeitschriften, Intelligenzblätter und Rezensionsorgane. Erheblich wirkungsvoller aber war das über ganz Deutschland bis in die Schweiz reichende Netz informeller Briefkontakte (SCHMITT 1992, S. 175f.) zwischen den Trägern der pädagogischen Aufklärung. Für unseren Untersuchungsgegenstand sind dabei die Bemühungen von LAVATER, vor allem aber auch von ISELIN (IM HOF 1967), zur Verbreitung des BASEDOWSchen Reformprogramms wichtig. Beide organisierten zunächst einmal die Subskription der „Vorstellungen an Menschenfreunde“ und weiterer philanthropischer Schriften für die Schweiz. Zusätzlich lancierte der Basler Ratsschreiber ISELIN, nachdem der „Anfang des Elementarwerkes“ 1769 von BASEDOW publiziert worden war, seinerseits ein „Schreiben an die Helvetische Gesellschaft über Herrn Prof. BASEDOWS Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts der Jugend“. Dieses Schreiben erschien zusätzlich in zentralen Organen der Aufklärungsgesellschaft: der „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“, den „Braunschweigischen Gelehrten Anzeigen“, im „Hannoverschen Magazin“ sowie (übersetzt) im „Mercure Suisse“ (ebd., S. 333).

Zudem entwickelte und entfaltete sich der pädagogische Diskurs der deutschen Spätaufklärung in den nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges neu entstehenden Sozietäten der Aufklärungsgesellschaft (IM HOF 1982). Zu nennen sind hier die Patriotisch-gemeinnützigen Gesellschaften und die Clubs, die Lesegesellschaften, die Freimaurerlogen und die geheimen Zirkel (DANN 1981, DÜLMEN 1996, KOPITZSCH 1996, SCHINDLER 1982). Sie ermöglichten den bürgerlichen und adligen Aufklärern das Überschreiten ständischer Schranken sowie eine offene, durch Toleranz geprägte Diskussion von politischen, gesellschaftlichen und natürlich auch pädagogischen Reformideen. Kristallisationsort für den Diskurs der *philanthropischen* Erziehungsbewegung war dabei zunächst die im Kontext der Gründung des Dessauer Philanthropins (1774) entstehende „Philanthropische Gesellschaft“, die bis 1793 bestand.<sup>5</sup> Einen weiteren Kommunikationszusammenhang hatten die Anhänger des Philanthropismus durch die von CAMPE 1783 initiierte überregionale „Ge-

sellschaft praktischer Erzieher“.<sup>6</sup> Sie hatte sich zur Aufgabe gestellt, die „allgemeine Gärung in Erziehungssachen“ einer kritischen Darstellung und Analyse zu unterziehen. Die „Mißverständnisse“, „enthusiastischen Übertreibungen“ und „auffallenden Fehler“ führten die Gesellschaftsmitglieder darauf zurück, daß an die Stelle der kritisierten Erziehungswirklichkeit nicht selten *abstrakte Ideale* gesetzt wurden, „welche nur bei idealistischen Kindern in einer idealistischen gesellschaftlichen Verfassung anwendbar waren“ (alle Zitate: CAMPE 1783, S. 501-503). Das Projekt mündete in die Veröffentlichung der 16bändigen „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, deren letzter Band 1792 erschien (KERSTING 1992, SÜNKEL 1970).

Die Mitglieder der Dessauer „Philanthropischen Gesellschaft“ und der „Gesellschaft praktischer Erzieher“ repräsentieren den diskursiven Kern der pädagogischen Spätaufklärung. Daneben gab es zwar noch philanthropische Gesellschaften in Stuttgart und Straßburg (VOSS 1992, S. 121-138), die jedoch von nachrangiger Bedeutung waren, da die Zentren der deutschen Aufklärung<sup>7</sup>, und damit auch der Schulreform, in Mittel- und Nordwestdeutschland zu suchen sind (HINRICHS 1993). Das nach dem Muster der „gelehrten Gesellschaften“ organisierte „Erziehungsgespräch“ (ROESSLER 1961, S. 16-22) zielte ohne eine Anbindung an die Universitäten auf Verfachlichung und Professionalisierung des Erziehungs- und Unterrichtswissens vor allem bei den Pfarrern und Lehrern.

Dem im „Revisionswerk“ als Kommentar zu den Haupttexten der europäischen Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts (ROUSSEAU'S „Emile“ und LOKKES „Gedanken über Erziehung“) publizierten pädagogischen Diskurs lag – bei allen Differenzierungen im Detail – eine gewisse *Einheitlichkeit* der pädagogischen *Grundüberzeugungen* zugrunde, obwohl die Revisoren theoretisch durchaus *unterschiedliche* Ansätze vertraten. Wie die Arbeit von CHRISTA KERSTING überzeugend belegt hat, lassen sich drei pädagogisch-theoretische Strömungen unterscheiden: „eine mechanisch-rationalistische, eine psychologisch-anthropologische...und eine ästhetisch-humanistische.“ (KERSTING 1992, S. 388) Die psychologisch-anthropologische Richtung argumentierte auf der Grundlage einer sensualistischen Psychologie der Wahrnehmungen und Empfindungen, der Triebe und Neigungen für altersphasengerechte pädagogische Förderung im Kindes- und Jugendalter und für Brauchbarkeit und Gemeinnützigkeit im späteren Berufs- und bürgerlichen Leben. Die ästhetisch-humanistische Richtung plädierte auf der Grundlage einer Anthropologie der „Kräfte“ und „Gesinnungen“ für die Ausbildung der „inneren Form einer Individualität und des moralischen Urteilsvermögens. Der „brauchbare Bürger“ stand der „schönen“ und deshalb moralischen *guten* „Seele“ gegenüber. In der ästhetisch-humanistischen Strömung wurde der utilitaristische Standpunkt überwunden; sie war (nach KERSTING) dem humanistisch-kulturellen Verständnis der Berliner Aufklärung verpflichtet und näherte sich dem HERDER-



schen Humanitätskonzept an. Die Übergänge sind jedoch fließend, betrachtet man die Schriften und Doktrinen von CAMPE auf der einen und etwa eines WILHELM VON HUMBOLDT auf der anderen Seite.<sup>8</sup>

Die innere Differenziertheit und theoretische Pluralität des pädagogischen Diskurses innerhalb der deutschen Spätaufklärung wird auch in dem Anfang 1788 von führenden Philanthropen gegründeten „Braunschweigischen Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts“ deutlich. Dies belegt ein (bisher unveröffentlichter) Brief CAMPES an LAVATER vom September 1787: „Einige meiner Freunde und ich stehen im Begriff, ein Journal zu eröffnen, welches vornehmlich die Absicht haben soll, alle die großen und kleinen Streitpunkte, worüber die verschiedenen Partheien und Secten in unserer Gelehrten-Republik sich bisher so herzlich angefeindet und nicht selten gemäßhandelt haben, noch einmal zur Sprache zu bringen, und zwar so, daß von beiden Seiten ruhig und mit Beobachtung aller Regeln der sittlichen Wohlanständigkeit darüber debattiert werde. Das Benehmen der Herausgeber soll durchaus unparteiisch sein, und ihre eigene Privatmeinung soll durchaus keinen Einfluß zu Gunsten oder zum Nachteil der einen oder der anderen von den streitenden Partheien haben.“<sup>9</sup>

Das „Braunschweigische Journal“ ist ein überaus frühes Zeugnis pädagogisch-politischer Publizistik im heutigen Sinn. Zudem dokumentiert eine Inhaltsanalyse der Zeitschrift bis zu ihrem Verbot im Jahr 1792 die *Politisierung* des deutschen Erziehungsdiskurses im Zeichen der Französischen Revolution (HERRMANN 1987): zwischen 1788 und 1792 reduzierten sich die im engeren Sinne *pädagogischen* Beiträge eines Jahrgangs kontinuierlich von 26 auf schließlich nur noch 3 Abhandlungen (MARX 1929, S. 100-113). Der darin zum Ausdruck kommende Trend ist keineswegs erstaunlich; denn die theoretische Entwicklung des Philanthropismus hatte 1792 mit der Veröffentlichung des 16. und letzten Bandes des „Revisionswerks“ ihren Endpunkt erreicht.

## **2. Berührungspunkte zwischen PESTALOZZI und dem Erziehungsdiskurs der deutschen Spätaufklärung**

Es gab nur sehr spärliche Berührungspunkte zwischen dem 1792 faktisch zum Stillstand gekommenen Erziehungsdiskurs der deutschen Spätaufklärung und PESTALOZZI. Dieser Umstand resultiert u.a. aus der *Ungleichzeitigkeit* in der öffentlichen Anerkennung beider pädagogischer Tendenzen; denn die Wertschätzung von PESTALOZZIs Pädagogik erfolgte erst im Übergang zum 19. Jahrhundert. Zwar hatte PESTALOZZI bereits 1769 für die Subskription von BASEDOWS „Elementarwerk“ geworben (Werke, Bd. 2, S. 179). Dieses Interesse an philanthropischen Schriften war in begrenztem Umfang immer vorhanden. Dabei gingen die frühen Berührungspunkte zunächst auf die Vermittlung von ISAAK ISELIN zurück, denn – wie oben angedeutet – hatte ISELIN

den Philanthropismus BASEDOWscher Prägung innerhalb der HELVETISCHEN GESELLSCHAFT, in der auch PESTALOZZI Mitglied war (STADLER 1988, S. 58f.) propagiert. Auch war ISELIN, wie seine Korrespondenzen mit BASEDOW, WOLKE, CAMPE, ROCHOW und anderen zeigen, über die Erziehungsauffassungen der Philanthropen insgesamt, besonders aber auch über die Ereignisse am Dessauer Philanthropin (NIEDERMEIER 1996) sehr gut informiert. ISELIN hat das BASEDOWSche „Elementarwerk“ (1774) in der „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ (26. Bd., 1775, 1. St., S. 42-102) in der ihm eigenen geistigen Unabhängigkeit und keineswegs mit einem uneingeschränkten Lob ausführlich rezensiert. In diesem Zusammenhang ist es auch aufschlußreich, daß BASEDOW im Jahre 1776 ISELIN noch vor CAMPE die Leitung des Dessauer Philanthropins angetragen hatte.<sup>10</sup>

Dennoch geben die zahlreichen Briefe PESTALOZZIs an ISELIN kaum Hinweise auf Bezüge zum Philanthropismus. Lediglich die volksaufklärerischen Bemühungen EBERHARD VON ROCHOWs finden darin Erwähnung. PESTALOZZI wünscht sich ROCHOWs „reine Einfalt“ für seinen eigenen Volksunterricht, formuliert aber auch *deutlich Kritik* an der Konzeption des bis 1780 in einer Millionenaufgabe erschienen ROCHOWschen „Kinderfreundes“: „ROCHOW ist schön, aber ein Buch, das Volkserleuchtung und Volksstimmung zum Zwecke hat, muß...eine anhaltende Aufmerksamkeit reg machen, unterhalten und scherfen. Diese so abgebrochenen einzelnen Geschichten, so schön sie sind, scheinen mir das nicht genug zu thun.“ Diese Kritik an ROCHOWs „Kinderfreund“ verdeutlicht bereits PESTALOZZIs eigenständige Bemühungen um eine eigene Lehrbuchkonzeption: „Es scheint mir so ein schwaches, in unechten Ton fallendes Erzählerwesen, das auf jeder Seite etwas Neues bringt. Das bildet nur flüchtig, nicht genug gedachte und überlegte Gefühle. Ein Lehrbuch muß durch das Interesse des dargebotenen Gegenstands durch sich selbst von einer Seite zur anderen reizen und immer in der kommenden Seite die Enthüllung der erstern suchen. Die Sehnsucht nach der Enthüllung ininteressierender Szenen, die mangelt hier ganz.“ (An ISELIN, 14. Juli 1780, Briefe, Bd. 3, 1949, S. 93) In einem zwei Monate später geschriebenen Brief an ISELIN wird sehr viel stärker die geistige Nähe PESTALOZZIs zu ROCHOW und damit zum Philanthropismus deutlich. Bezogen auf ROCHOWs Schrift „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“ (1779) heißt es: „ROCHOWs National-Character ist ganz der Zweck meiner Versuche, und viele seiner Ideen sind in meinem zweiten Theile [von „Lienhard und Gertrud“], dessen Hälfte bynahe fertig, so enthalten, daß, wenn ich das Buch vorher gelesen, *ich selbst* geglaubt hette, ich hette abgeschrieben. Doch sind wesentliche Verschiedenheiten im Plan da: ich will [mit „Lienhard und Gertrud“] ins Volk ohne Anstalten [sic!], durch Erleuchtung zerstreuter, verstendiger Hausväter und Hausmütter würken, und er [ROCHOW] durch Schulen. Beydes aber ist gut, nur daß der erste Weg für mich der einzige mögliche, er hingegen auch für den zweiten Kreffte hat.“ (An ISELIN, 29. September 1780, ebd. S. 95f.)

Ähnlich positiv hat PESTALOZZI sich mit PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHNS „Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beitrag zur Theorie des Unterrichts“ (Züllichau 1782) auseinandergesetzt. LIEBERKÜHNS Buch ist repräsentativ für jene bereits erwähnte Strömung des Philanthropismus, die den utilitaristischen Standpunkt überwunden und sich der HERDERSchen Humanitätskonzeption angenähert hatte. PESTALOZZIS „Bemerkungen zu den gelesenen Büchern“ zeigen, daß er LIEBERKÜHNS Buch auf der Grundlage der in der „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ erschienenen ausführlichen positiven Rezension rezipiert hat.<sup>11</sup> Die Auseinandersetzung mit LIEBERKÜHNS „Versuch“ hat PESTALOZZI u.a. auf den Gedanken gebracht, eine „Gesellschaft für Erziehungsbeobachtung“ zu gründen, deren Grundgedanken mit den Intentionen der „Gesellschaft praktischer Erzieher“ um CAMPES „Revisionswerk“ korrespondierten. Im Protokoll der HELVETISCHEN GESELLSCHAFT vom 2. Februar 1786 werden PESTALOZZIS Bemühungen um die „Kommission zur Correspondenz über das Erziehungswesen“ ausdrücklich unterstützt. Der entsprechende Protokollabschnitt endet mit dem Beschluß, daß „CAMPES ‚Erziehungsrevision‘ als ein classisches Werk in diesem Fach durch den Bibliothecarius der Gesellschaft angekauft werden solle.“ (PESTALOZZI Briefe, 3. Bd., S. 493)

Schließlich gehören in den hier zu behandelnden Zusammenhang PESTALOZZIS ausführliche handschriftliche Auszüge und Gedanken zu CARL FRIEDRICH BHRDTS „Selbstbiographie“. Diese Textpassagen werden bis in die jüngste Sekundärliteratur immer wieder als Beleg für PESTALOZZIS „grundsätzlichen Unterschied zu den Philanthropen“ (OSTERWALDER 1990, S. 49) herangezogen. Diese Interpretation vernachlässigt nach meiner Überzeugung die innere Differenziertheit und den damit einhergehenden Pluralismus des Erziehungsdiskurses der deutschen Spätaufklärung. Selbstverständlich wurde BHRDTS Selbstbiographie auch in der philanthropischen Erziehungsbewegung höchst kritisch rezipiert. Sie wußte nämlich um BHRDTS kunstvolle Selbststilisierungen, war doch die „Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale“ zweifelsfrei der Höhepunkt von BHRDTS schriftstellerischer Selbstinszenierung (die er sich immerhin mit 2000 Rthl. bezahlen ließ<sup>12</sup>). Selbstverständlich hat auch PESTALOZZI BHRDTS Autobiographie kritisch rezipiert und sich von dem in ihr sichtbar werdenden rationalistischen und neologischen Aufklärungsbegriff abgesetzt. PESTALOZZI spricht aber auch einfühlsam von dem „armen, unvorsichtigen BARTH“, aus dessen negativen Erfahrungen er durchaus positive Schlüsse zu ziehen wußte: „BARTH fand in seinen Lehrern [des Marschliner Philanthropins] statt würdige Männer äußerst verdorbene Menschen. Hier liegt das größte Hindernis aller Bildungsanstalten, sowie das größte Geheimnis, sie gut zu machen.“ (Werke, 10. Bd., 1931, S. 225)

Die Antwort auf die Frage nach Berührungspunkten zwischen PESTALOZZI und den Philanthropen aus der Perspektive der deutschen Spätaufklärung ist eindeutig: PESTALOZZIS Pädagogik hatte zwischen 1768 und 1792 innerhalb

des deutschen Erziehungsdiskurses keinerlei Bedeutung. Sieht man von der bruchstückhaften Veröffentlichung eines Auszuges von „Lienhard und Gertrud“ im sechsten Bändchen von CAMPES „Kinderbibliothek“ (1781, S. 89-114) einmal ab, so gab es keine Berührungspunkte.<sup>13</sup> Dieser Befund wird auch ausnahmslos durch den Göttinger „Index deutschsprachiger Zeitschriften 1750-1815“ bestätigt: vor 1801 taucht der Name PESTALOZZI im Register der Autoren, im Register der Rezensionen und im Schlagwortregister nach Personenbezügen nur in ISELINS „Ephemeriden der Menschheit“ auf. Anders als beispielsweise die „Berlinische Monatsschrift“, das „Deutsche Museum“, der „Teutsche Merkur“, die „Pädagogischen Unterhandlungen“ oder auch das „Braunschweigische Journal“ haben ISELINS „Ephemeriden“ aber den Erziehungsdiskurs der deutschen Spätaufklärung höchstens randständig berührt. Die Gründe für die fehlenden Berührungspunkte wurden von PESTALOZZI selber klar benannt. *Erstens*: PESTALOZZI will „ohne Anstalten“ wirken, die Philanthropen hingegen die Volksaufklärung mit Hilfe von *Schule* ins Werk setzen. PESTALOZZI will durch den häuslichen Lebens- und Erfahrungskreis *erziehen* und *Gesinnungen bilden*, die Philanthropen wollen durch wohlorganisierten Unterricht *Lernfähigkeit* und *rationale Lebensführung* etablieren. *Zweitens*: PESTALOZZI arbeitete an der Methodisierung der Erfahrung und der Erkenntnis, für die Philanthropen stand die Verfestigung von Verhaltensweisen im Vordergrund.

### 3. Der Diskurs über PESTALOZZI'S „Methode“ am Übergang zum 19. Jahrhundert

Das öffentliche Interesse an PESTALOZZI'S Pädagogik in Deutschland änderte sich fast schlagartig mit der Veröffentlichung der am Neujahrstag 1801 begonnenen 14 Briefe an den Verleger GESSNER in Zürich. Diese wurden noch im gleichen Jahr unter dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ publiziert. In dieser Schrift wollte PESTALOZZI eine historische und systematische Übersicht über die Entwicklung seiner Methode geben und gleichzeitig eine Einführung zu den Elementarbüchern leisten, die für den Gebrauch im Unterricht bestimmt waren.

Bereits im Erscheinungsjahr der Schrift begann in Deutschland eine fast explosive Popularität von PESTALOZZI und seiner Pädagogik, genauer: seiner Methode, die für die vor allem in Preußen (HINZ 1991) beginnende, von der *Regierung* systematisch betriebene Schul- und Unterrichtsreform genutzt werden sollte. So wurde PESTALOZZI ganz *gegen* seine ursprünglichen Intentionen zum Gewährsmann für Unterrichtsreform und seine Schulen in Burgdorf und dann besonders in Yverdon wurden geradezu Wallfahrtsorte für engagierte Reformer. Dabei richtete sich das öffentliche Interesse von Anfang an gleichermaßen auf das Burgdorfer Versuchsschulprojekt und die dort praktizierte Elementarmethode als auch auf deren theoretische Grundlagen. Den ersten

anonymen Augenzeugenberichten über das Reformprojekt im „Genius des 19. Jahrhunderts“ und im „Neuen teutschen Merkur“<sup>14</sup> folgten schon bald zum Teil kritische Diskussionsbeiträge und Stellungnahmen in Buchform. Rezensionen von PESTALOZZIS Methodenschrift erschienen in der „Neuen Berlinischen Monatsschrift“, in der „Jenaischen“, der „Hallischen“ und der „Leipziger Literaturzeitung“, den „Göttingischen Gelehrten Anzeigen“, im „Reichsanzeiger“, in der „Bibliothek der pädagogischen Literatur“ und in der „Neuen Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ (Nachweise: „Index deutschsprachiger Zeitschriften“). Zwischen 1802 und 1805 sind mindestens 24 Buchveröffentlichungen zu PESTALOZZI erschienen. Hinzu kamen die Rezensionen, die allein in der „Neuen Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ über 200 Seiten einnehmen. In der PESTALOZZIforschung ist dieses umfangreiche Quellenmaterial unter den Kategorien „Freunde oder Konkurrenten“ von PESTALOZZI zumeist recht oberflächlich sortiert worden. Eine historisch-kritische Durchdringung des umfangreichen Quellenmaterials steht noch aus.

Die Frage der Diskussion über PESTALOZZIS Methode im Übergang zum 19. Jahrhundert soll zum Abschluß anhand eines exemplarischen Quellensegments untersucht werden. Interessant ist dabei der Umstand, daß sich ein hervorragender Vertreter des Philanthropismus, der erste Inhaber eines Pädagogiklehrstuhls in Deutschland und Hauptrezensent für Erziehungsschriften in NICOLAIS „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ (SCHMITT 1995, S. 73-84), intensiv mit PESTALOZZIS Pädagogik nach 1801 beschäftigt hat. Die 200 Druckseiten Rezensionen PESTALOZZIS Schriften in der „Neuen Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ (NADB) stammen von ERNST CHRISTIAN TRAPP (HERRMANN in TRAPP 1780/1977, S. 419-448), der sich darüberhinaus noch in der „Neuen Berlinischen Monatsschrift“ (November 1804, S. 321-346; Juni 1805, S. 424-441; Juli 1805, S. 5-26) in Briefen an den Herausgeber BIESTER ausführlich über PESTALOZZI geäußert hat.

TRAPP war sicherlich, schon durch die seit 1775 andauernde intensive Rezensionstätigkeit, einer der tiefsten Kenner der deutschsprachigen pädagogischen Literatur seiner Zeit. Sein 1780 publizierter „Versuch einer Pädagogik“ ist der erste *systematisch-theoretische Ertrag* der philanthropischen Reformbewegung. TRAPP hat auch die im 8. Band des „Revisionswerks“ (1787) erschienene allgemeine *Unterrichtslehre* des Philanthropismus verfaßt: „Vom Unterricht überhaupt. Zweck und Gegenstände desselben für verschiedene Stände. Ob und wie fern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen dürfe? Allgemeine Methoden und Grundsätze.“ TRAPP wußte also, was er tat und wovon er sprach, als er sich mit der PESTALOZZISchen Methode auseinandersetzte.

Welche Zusammenhänge haben TRAPP besonders beschäftigt? Er interessierte sich sowohl für die *Unterschiede* zu als auch für die *Parallelen* mit PESTALOZZIS Methode und derjenigen des Philanthropismus. Dabei standen vor al-

lem der *Anschauungsbegriff* und die damit korrespondierende „natürliche Methode“ im Mittelpunkt. Die vergleichende Perspektive offenbarte für TRAPP drei Defizite des Philanthropismus:

(1) Der Philanthropismus habe zwar gewußt, „*daß* man den Unterricht mit der Anschauung anfangen muß“ (TRAPP, NADB 1804, S. 389), *wie* diese Anschauung aber im Unterricht den Kindern vermittelt werden müsse, sei unklar geblieben. „PESTALOZZI hat die versinnlichende Übungsmethode in der Theorie vollendet, und die Ausführbarkeit seiner Lehre durch eine befriedigende Ausführung [in Burgdorf] gezeigt.“ (S. 414)

(2) In der philanthropischen Lehrgangskonzeption sind die *Gedächtnisübungen* zu isoliert geblieben. „PESTALOZZI zeigt uns dieses Vereinigungsmittel in seiner Methode, lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Sein Zögling wächst *pädagogisch*, wie wir physisch wachsen, in allen seinen Theilen zugleich, von *demselben* Nahrungsstoffe, ebenso allmählig, ebenso ununterbrochen.“ (S. 390) „Der Gewinn bey PESTALOZZIS Lehrgang besteht...darin, daß [er] die Uebungen des Kopfes mit einander, so wie mit denen der Hand vereint.“ (S. 402)

(3) Die Verbreitung und Weitergabe der Lehrkunst erfolgte weniger durch die entsprechende Literatur, sondern durch den Meister PESTALOZZI selbst: „Es war ja nur ein Traum, ich beschrieb ja nichts wirklich vor mir Liegendes: keine Schule, wie P[estalozzi] anfänglich in Stanz, dann in Burgdorf hatte; und keine lange, durch nichts Fremdartiges unterbrochene, Versuche in dieser Schule. Ohne solche Versuche aber, solche gelunge Versuche, was hat man den Ungläubigen vorzulegen? Worte, weiter nichts.“ (Ebd., Juni 1805, S. 440)

Diese Beurteilung von PESTALOZZIS Methode bestärkte TRAPP in dem Urteil, daß er „schon längst PESTALOZZisch dachte“ (ebd., Juli 1805, S. 22). Die Einwürfe kritischer Stimmen bezüglich der Originalität PESTALOZZIS, die „sogenannte neue Entdeckung [sei] bey weitem nicht so neu“ (ebd., 1804, S. 174), wendet TRAPP ins Positive, indem er von einem „gemeinschaftlichen Fund Mehrerer“ (ebd.) spricht. Diese Formulierung ist keineswegs apologetisch zu verstehen; denn TRAPP verweist auf seine Beobachtung (ebd.), daß „oft mehrere durch Ort und Zeit getrennte Forscher auf einem Wege einander begegnen, und von Einer Sache einerley Ansicht haben, ohne daß der Eine oder der Andere die Entdeckung der Wahrheit sich allein ausschließend zu-eignen kann.“

Diese differenzierte Bewertung im Blick würdigte PESTALOZZI nun seinerseits die „Unbefangenheit“ von TRAPPS Urteil. In dem einzigen überlieferten Brief an TRAPP vom Januar 1805, der deswegen hier ausführlicher zitiert wird, schrieb PESTALOZZI zu den in diesem Aufsatz untersuchten Fragen u.a.:

„Edler Guter! Die Unbefangenheit, mit welcher Sie mein Bemühen ins Auge fassen und öffentlich beurteilen, verdient meinen herzlichsten Dank. Es ist in den Tagen der Parteisucht und Engherzigkeit, mit welcher alles Neue und Halbneue jetzt aufgenommen wird, sehr wichtig, daß ein Mann von Ihrer Laufbahn, ein Vater an der Pädagogik, meine Versuche nicht mit der entschiedenen Verachtung wegwarf, die in Deutschland beinahe allgemein werden wollte. Auch ich bin ein alter Mann und suche wahrlich nichts weniger, als irgendeines Menschen Verdienst in Schatten zu setzen. Es ist ganz wider meinen Sinn, irgendeinem meiner Gesichtspunkte Gewicht zu geben, weil er neu ist; ich hänge an meinem System, weil ich es mit der Menschennatur übereinstimmend glaube, und bin überzeugt, die ganze Pädagogik ist in allen Teilen, in denen sie vollendet ist, mit dem übereinstimmend, was an meinem System wahr ist. Ich bin überzeugt, jeder gute Pädagoge war mehr oder weniger auf der Spur meiner wesentlichen Gesichtspunkte.“ (Briefe, Bd. 3, 1805, S. 268f.)

Anschließend kennzeichnet PESTALOZZI mit aller Klarheit die *Leistungen und Grenzen der Philanthropen*: „ROCHOW, BASEDOW und ihre Schüler suchten allgemein diese Mittel und haben einzeln vieles geleistet, aber die völlige Befreiung der Kinder von allem Unterricht, der nicht auf Anschauung gegründet ist, und die Lückenlosigkeit der Anschauungsmittel, die die inneren Kräfte der Menschennatur allseitig und harmonisch entwickelt und alle Zudringlichkeit des verwirrenden äußeren Wissens und die Folgen aller Worttäuschung entfernt, bis das Erste, das einzige Notwendige zustandegebracht und gesichert ist, hierin haben sie es, wenigstens nach meinem Wissen, nicht zu der Vollendung gebracht, deren das Menschengeschlecht bedarf, um auf dem Wege der Kultur zu einer wirklichen Veredelung zu gelangen.“ (Ebd.)

Schließlich enthält dieser Brief einen weiteren Beleg für die nur spärlichen Berührungspunkte zwischen PESTALOZZI und dem Philanthropismus wie dies oben im 2. Kapitel ausgeführt wurde: „Da ich beinahe nichts lese und Augen halber nicht viel lesen kann, so würden Sie mich äußerst verbinden, wenn Sie mir diejenigen Ihrer Schriften und bestimmt die Stellen, in denen Sie sich vorzüglich im Geiste meiner Ansichten ausdrücken, anzeigen wollten. Ich bin ebenso froh, Vorgänger zu haben, als Nachfolger zu finden.“ (Ebd.)

#### **4. Zusammenfassung**

Bei der Erforschung der Beziehungen zwischen PESTALOZZI und der philanthropischen Pädagogik der deutschen Spätaufklärung blieben bisher mehrere bildungsgeschichtlich bedeutsame Tatbestände weitgehend unberücksichtigt:

(1) Zunächst wurde in der Regel die *theoriegeschichtliche Entwicklung* des Philanthropismus zwischen 1768 und 1792, die mit einem *Strukturwandel der Aufklärungsgesellschaft* insgesamt einherging, völlig ausgeblendet.

(2) Sodann wurde die *innere Differenziertheit* und der theoriegeleitete Pluralismus des Erziehungsdiskurses der deutschen Spätaufklärung kaum gesehen.

(3) Während PESTALOZZI sich ursprünglich auf Volksbildung und Volksaufklärung „ohne Anstalten“ konzentrierte, auf die Erziehung im Hause, in der „Wohnstube“, arbeiteten die Philanthropen an der Reform der Schule und des Unterrichtes. (SALZMANN war der einzige herausragende Vertreter einer Familienerziehung in Deutschland im Kreis der Philanthropen neben CAMPE und ist bezeichnenderweise in deren „Kanonisierung“ nicht einbezogen worden.) (HERRMANN 1979, S.154-56)

(4) Schließlich blieb die Tatsache unberücksichtigt, daß der erziehungswissenschaftliche Diskurs der Philanthropen mit dem Jahre 1792 seinen Endpunkt erreicht hatte, der öffentlichkeitswirksame Durchbruch und die Wertschätzung von PESTALOZZIS Pädagogik aber erst mit dessen *Methodenschrift* seit 1801 kam. Diese Phasenverschiebung erklärt die spärlichen Bezüge zwischen PESTALOZZI und den Philanthropen bis 1800, und sie erklärt zugleich den Umstand, daß PESTALOZZI nach 1800 sowohl als Unterrichtsmethodiker in Norddeutschland als auch als „Armenerzieher“ in der süddeutschen Rettungshausbewegung rezipiert werden konnte.

In der nach 1801 sprunghaft ansteigenden Popularität PESTALOZZIS konnte TRAPP als repräsentativer und theoretisch versierter Vertreter des Philanthropismus aber auch eine Bestätigung und Fortführung philanthropischer Reformbemühungen sehen. Dabei konnte sich TRAPP richtigerweise schon auf BASEDOWS 1768 erschienenen „Vorstellungen an Menschenfreunde“, insbesondere aber auf seine eigenen Publikationen berufen. Darin wurde tatsächlich bereits eine grundlegende Verbesserung der Unterrichtsmethode, die Schaffung eines Elementarwerks sowie eine Musterschule zur besseren Lehrerbildung gefordert. Für TRAPP hatte PESTALOZZI diese philanthropischen Grundforderungen durch seine Erziehungspraxis eingelöst. „PESTALOZZI'n verdankt Rec[ensent] die Genesung seines pädagogischen Auges; der dunkle Fleck ist verwunden.“ (TRAPP, NADB 1804, S. 549) Deshalb interpretierte und würdigte TRAPP PESTALOZZIS Pädagogik (ebd.) zutreffend zunächst als *Fortsetzung des philanthropischen Reformprogramms*, sodann als *Überleitung ins 19. Jahrhundert und gleichzeitigen Neuanfang*: „Unsere Kulturanstalten haben wesentliche Mängel; diesen Mängeln sucht man seit dreißig Jahren eifriger als vielleicht je auf die Spur zu kommen; die Wurzel des Uebels war in der Methode, und die Methode hat PESTALOZZI von Grund aus verbessert.“



## Anmerkungen

- 1 Die PESTALOZZI-AUSSTELLUNG fand von Januar bis März 1996 in Zürich statt. Zu CAMPE wurden zwei integrierte Ausstellungen von Juni bis Oktober 1996 im Braunschweigischen Landesmuseum Braunschweig und in der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel gezeigt. Vgl. SCHMITT 1996.
- 2 Kongreß-Dokumentation als Bd. 4 der „Neuen Pestalozzi Studien“ (1996).
- 3 Der bisherige Forschungsstand wird durch die Arbeiten von BLANKERTZ (1963, 1965), WOTHGE 1957 und AHRBECK-WOTHKE 1966 markiert. Eine dem heutigen Stand der bildungsgeschichtlichen Forschung entsprechende Bearbeitung von VILLAUME steht aus. Interessante Hinweise in REINALTER u.a. 1992, S. 124f.
- 4 Eine Ausnahme bildet lediglich die ältere Arbeit von HELLER 1914. Dagegen konstruiert BEDOKAT (1933, S. 71) einen „entschiedenen Gegensatz“.
- 5 Die Mitgliederliste (abgedruckt bei RAMMELT 1929, S. 27) enthält 26 Namen. Von diesen haben im Philanthropismus eine gewisse Rolle gespielt: J.B. BASEDOW, CHR.H. WOLKE, E.CHR. TRAPP, C.G. NEUENDORF, CHR.FR. FEDER, FR.C. BUSSE, J.J. DUTOIT, A.FR. CROME, FR. MATTHISSON, K. SPAZIER, CHR.L. LENZ, J. STUVE (die Reihenfolge der Namen nach der Liste)
- 6 Ordentliche Mitglieder waren: J.G. BÜSCH, H.M.F. EBELING, M. EHLERS, G.N. FISCHER, G.B. FUNK, FR. GEDIKE, K.PH. MORITZ (zeitweise), FR.G. RESEWITZ, J. STUVE, E.CHR. TRAPP, P. VILLAUME. Außerordentliche Mitglieder waren u.a.: C.FR. BAHRDT, CHR.G. SALZMANN, der blinde Dichter G.K. PFEFFEL, KAROLINE RUDOLPHI, J.G. SCHUMMEL. FR.E.V. ROCHOW mußte die Mitarbeit wegen Krankheit aufgeben.
- 7 In den „Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung“ wurden die Forschungen zu vier „Zentren der Aufklärung“ vorgelegt (HINSKE 1989, ISCHREY 1995, MARTENS 1990). Vgl. auch die Ortsartikel zu Berlin, Braunschweig, Göttingen, Halle a.d.S. und Hamburg in: SCHNEIDERS 1995.
- 8 Die Entgegensetzung von Philanthropismus und Neuhumanismus ist auch die politische Differenzierung der Volksaufklärer und Befürworter der Französischen Revolution auf der einen und der Protagonisten des Bildungsbürgertums und der preußischen „Nationalerziehung“ auf der anderen Seite (BLANKERTZ 1963, 1974; HERRMANN 1979, S. 156-158).
- 9 CAMPE an LAVATER, Braunschweig (ohne Tagesdatum) Sept. 1787 (eigenhändig, Zentralbibl. Zürich: FA Lav. Ms. 505). Der Brief ist nunmehr abgedruckt in: Briefe von und an J.H. CAMPE. Hrsg. und kommentiert von H. SCHMITT. Wiesbaden (im Erscheinen).
- 10 Ruf des Philanthropins an ISELIN zu Basel zum Curator vom 11. Juni 1776. In: Philanthropisches Archiv, 2. St., Dessau 1776, S. 52-64.
- 11 ADB, Bd. 54 (1784), S. 541f. Die Rezension stammt von P. GÜLCHER aus Eupen (nach PARTHEY: Die Mitarbeiter 1842).
- 12 Dieses unglaublich hohe Honorar von 2000 Rthl. entsprach dem Jahresgehalt des bestbezahlten Professors im 18. Jahrhundert, CHRISTIAN WOLFF (1679-1754). Nach einer Zusammenstellung vom Verleger FRIEDRICH VIEWEG (1761-1835) (Archiv des Vieweg-Verlags, jetzt Wiesbaden) erhielt BAHRDT zwischen Juli 1787 und April 1790 immerhin 3158 Rthl. Honorare.

- 13 Obwohl in „Lienhardt und Gertrud“ schon der Kern dessen, was PESTALOZZI später als Elementarbildung bezeichnet hat, enthalten war, wurde das Buch ausschließlich als *Roman* rezipiert. Vgl. SILBER 1957, S. 52f.
- 14 Vgl. ANONYM: PESTALOZZIS Schulanstalt. In: Genius des 19. Jh., Jg. 1801, 1. Bd., S. 132-155. – Anonym: Auszug aus einem Brief aus der Schweiz. B[urgdorf] 7. Mai 1801. In: Neuer deutscher Merkur, Jg. 1801, 2. Bd., S. 158-160.

## Quellen

Allgemeine Deutsche Bibliothek. Bd. 26 (1775), Bd. 54 (1784).

ANONYM: PESTALOZZIS Schulanstalt. In: Genius des 19. Jh., Jg. 1801, 1. Bd., S. 132-155.

ANONYM: Auszug aus einem Brief aus der Schweiz. B[urgdorf] 7. Mai 1801. In: Neuer deutscher Merkur. Jg. 1801, 2. Bd., S. 158-160.

BASEDOW, J.B.: Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane des Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß. Hamburg 1768.

BASEDOW, J.B.: Des Elementarwerks Erster bis Vierter Band. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß. Zum Unterrichte der Jugend, von Anfang, bis ins academische Alter. Zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister. Zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniß zu vervollkommen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer und lateinischer Übersetzung dieses Werkes. Dessau (Bd. 1: und Leipzig) 1774.

Berlinische Monatsschrift. Hrsg. von F. GEDICKE und J.E. BIESTER. 28 Bde., Berlin 1783-1796. Forts. s. Neue Berlinische Monatsschrift.

Braunschweigisches Journal philosophischen und pädagogischen Inhalts. Hrsg. von E.CHR. TRAPP, J. STUVE, K. HEUSINGER und J.H. CAMPE. 3 Jgg. zu je 3 Bdn., Braunschweig 1788-1791.

CAMPE, J.H. (Hrsg.): Kleine Kinderbibliothek. 6. Bdch., Hamburg 1781.

CAMPE, J.H.: Plan zu einer allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. In: Ephemeriden der Menschheit, Nov. 1783, S. 501-526.

CAMPE, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Bde. 1-5, Hamburg 1785; Bde. 6-7, Wolfenbüttel 1786/87; Bde. 8-9, Wien/Wolfenbüttel 1787; Bde. 10-16, Wien/Braunschweig 1788/92. Reprint, hrsg. von U. HERRMANN, Vaduz 1979.

CAMPE, J.H.: Briefe von und an J.H. CAMPE. Hrsg. und kommentiert von H. SCHMITT. Bd. 1: 1765-1788. Wiesbaden: Harrassowitz (im Erscheinen).

Deutsches Museum. Hrsg. von H.C. BOIE und C.K.W.v. DOHM (bis 1778). 13 Jgg., Leipzig 1776-1788.

ISELIN, I.: Rezension von J.B. BASEDOW Das Elementarwerk. In: Allgemeine Deutsche Bibliothek, 26. Bd., 1. St. (1775), S. 42-102.

ISELIN, I.: Schreiben an die Helvetische Gesellschaft über Herrn Prof. BASEDOW'S Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts der Jugend. Basel 1769.

- ISELIN, I.: Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre und der Politik. 3 Jgg., Basel 1776-1778; 3 Jgg., Leipzig 1780-1782. Nach dem Tode ISELINS redigiert von W.G. BECKER. 2 Jgg., Leipzig 1783/1784; 1 Jg., Leipzig 1786.
- LIEBERKÜHN, P.J.: Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beitrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau 1782.
- LOCKE, J.: Einige Gedanken über Erziehung. In: Allgemeine Revision, 9.Th., Wien/ Wolfenbüttel 1787.
- NIETHAMMER, F.I.: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena 1808. Nachdruck, hrsg. v. W. HIL-LEBRECHT, in: NIETHAMMER, F.I.: Philanthropinismus-Humanismus. Texte zur Schulreform. (Kl. Päd. Texte, Bd. 29.) Weinheim/ Berlin/ Basel 1968, S. 79-359.
- PESTALOZZI, J.H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von J.H. PESTALOZZI. Bern/ Zürich 1801.
- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. 2. Bd.: Lienhard und Gertrud. 1. Teil (1781), 2. Teil (1783). Bearbeitet von GOTTHILF STECHER. Berlin/ Leipzig 1927. – 10. Bd.: Schriften aus der Zeit von 1787-1795. Bearb. von E. DEJUNG und H. SCHÖNEBAUM. Berlin/ Leipzig 1931.
- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Bd. 3, Berlin/ Leipzig 1929.
- Philanthropisches Archiv, mitgeteilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen. 1.-3. St., Dessau 1776.
- ROCHOW, F.E. VON: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch an Landschulen. Faksimiledruck der Ausgabe Frankfurt a.M. 1776. Mit einem Nachwort von H. SCHMITT. (Quellen und Studien zur Berlin-Brandenburgischen Bildungsgeschichte, Bd. 1.) Potsdam 1995.
- ROCHOW, F.E. VON: Vom Nationalcharakter durch Volksschulen. Brandenburg/ Leipzig 1779.
- Teutscher Merkur. Hrsg. von C.M. WIELAND. Jgg. 1773- 1789, Weimar 1773-1789.
- TRAPP, E.CHR.: Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe, mit TRAPPS hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren (Halle a.d.S. 1779). Besorgt von U. HERRMANN. Paderborn 1977.
- TRAPP, E.CHR.: Vom Unterricht überhaupt. Zweck und Gegenstand desselben für verschiedene Stände. Ob und wie fern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen dürfe? Allgemeine Methoden und Grundsätze. In: Allgemeine Revision. 8. Th., Wien/ Wolfenbüttel 1787, S. 1-210.
- TRAPP, E.CHR.: Ueber PESTALOZZI. In Briefen an den Herausgeber. In: Neue Berlinische Monatsschrift, November 1804, S. 321-346; Juni 1805, S. 424-441; Juli 1805, S. 3-26.
- TRAPP, E.CHR.: Rezensionen zu PESTALOZZIS Pädagogik in der Neuen Allgemeinen Deutschen Bibliothek:
- Bd. 88 (1804), S. 174-180: C.F. TREUMER: Beytrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode, besonders bey dem Lesenlernen, nebst einem kurzen Abrisse derselben; vorzüglich in Hinsicht auf PESTALOZZI, OLIVIER, STEPHANI, WOLKE und PÖHLMANN.

Bd. 90 (1804), S. 489-549: J.H. PESTALOZZI: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bern/ Zürich 1801; DERS.: Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. 1. Heft, Tübingen 1803; ABC der Anschauung. 1. Heft, ebd. 1803; J.R. STEINMÜLLER: Bemerkungen gegen PESTALOZZIS Unterrichtsmethode. Zürich 1803, A. SOYAUX: PESTALOZZI, seine Lehrart und seine Anstalt. Leipzig 1803; J.F. HERBARTHS Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Göttingen 1802; J.F. HIMLY: Versuch einer Einleitung in die Grundsätze des PESTALOZZISchen Elementarunterrichts, nebst einem Anhang über OLIVIERsche Lese- und Rechtschreibungs- Lehrmethode. Berlin 1803; J. ITH: Amtlicher Bericht über die PESTALOZZISCHE Anstalt und die neue Lehrart derselben. Bern/ Zürich 1802.

Bd. 95 (1805), S. 495-509: C.H. WOLKE: Anweisung wie Kinder und Stumme ohne Zeitverlust zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind. Leipzig 1804.

Bd. 96 (1805), S. 129-171: Beleuchtung der PESTALOZZISchen Großsprechereyen, nebst genauer Übersicht dessen ganzer voreilig gepriesener Methode. 1. Heft. Von einem Freunde des Reellen und Wahren. Erfurt 1804; C.F. RIEMANN: VON ROCHOW und PESTALOZZI (vgl. Neue Berlinische Monatsschrift, Februar 1804); B.M. SNETHLAGE: Bemerkungen über PESTALOZZIS Lehrmethode (Einladungsschrift zu einer öffentlichen Prüfung am Joachimsthalschen Gymnasium); Über PESTALOZZIS und OLIVIERs Lehrarten. Vorzüglich im Bezug auf Südpreußen. Nach den Nachrichten eines Augenzeugen (vgl. Neue Berlinische Monatsschrift, März 1804) ; F. JOHANNSEN: Kritik der PESTALOZZISchen Erziehungs- und Unterrichtsmethode, nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft. Jena/ Leipzig 1804; C.W. PASSAVANT: Darstellung der PESTALOZZISchen Methode nach Beobachtungen in Burgdorf. Lemgo 1804; C.F. MICHAELIS: PESTALOZZIS Elementar-Unterricht. Umfassend dargestellt, und erläutert durch psychologische und pädagogische Bemerkungen. Leipzig 1804; J.F.W. HIMLY: Beytrag zur näheren Einverständigung über die PESTALOZZISCHE Methode. Berlin 1804; C.A. ZELLER: Historische Nachricht von einem Versuch über die Anwendbarkeit der PESTALOZZISchen Lehrarten in Volksschulen, und sonstigen Sonntagsschulen für ledige Handwerker. Tübingen 1804.

Bd. 100 (1805), S. 290-310: A. GRÜNER: Briefe aus Burgdorf, über PESTALOZZI, seine Methode und Anstalt. Hamburg 1804; J.F. HERBART: PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung, als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt. 2. vermehrte Aufl., Göttingen 1804; F.H. SCHWARZ: PESTALOZZIS Methode und ihre Anwendung auf Volksschulen. Bremen 1803; K. WITTE: Bericht an Se. Kgl. Majestät von Preußen über das PESTALOZZISCHE Institut in Burgdorf. Leipzig 1805.

## Literatur

- AHRBECK-WOTHGE, R.: Über PETER VILLAUMES Wirken in Dänemark. Ein Beitrag zur Geschichte der Nationalerziehung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6 (1965/66) Berlin (DDR) 1966, S. 135-149.
- BENDOKAT, B.: Industriepädagogik bei den Philanthropen und bei PESTALOZZI. DISS. Halle a.d.S. 1933.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Bildung und Brauchbarkeit. Braunschweig 1965.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BLANKERTZ, H.: Humanität – Humanismus – Neuhumanismus. In: Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von CHR. WULF. München 1974, S. 297-301.
- DANN, O. (Hrsg.): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich. München 1981.
- DÜLMEN, R. VON.: Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland. Frankfurt a.M. 1996.
- HELLER, G.: PESTALOZZIS Verhältnis zu den Philanthropen und ihrer Pädagogik. (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, H. 524.) Langensalza 1914.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Klassiker der Pädagogik. Hrsg. von H. SCHEUERL. Bd. 1, München 1979, S. 135-158.
- HERRMANN, U.: ERNST CHRISTIAN TRAPP (1745-1818) Person und Werk. In: TRAPP 1780/1977, S. 419-494.
- HINRICHS, E.: Aufklärung in Niedersachsen. Zentren, Institutionen, Ausprägungen. In: KECK, R. (Hrsg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen. Hildesheim/ Zürich/ New York 1993, S. 19-46.
- HINSKE, N.: Zentren der Aufklärung. Bd. 1: Halle - Aufklärung und Pietismus. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 15.) Tübingen 1989.
- HINZ, R.: PESTALOZZI und Preußen. Zur Rezeption der PESTALOZZISchen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/07-1812/13). Frankfurt a.M. 1991.
- IM HOF, U.: ISAAK ISELIN und die Spätaufklärung. Bern 1967.
- IM HOF, U.: Das gesellige Jahrhundert. München 1982.
- INDEX Deutschsprachiger Zeitschriften 1750-1815. Erstellt durch eine Arbeitsgruppe unter Leitung von K. SCHMIDT. Hildesheim 1990.
- ISCHREY, H. (Hrsg.): Zentren der Aufklärung. Bd. 2: Königsberg und Riga. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 16.) Tübingen 1995.
- KERSTING, CHR.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: CAMPES „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- KOPITZSCH, F.: Zur politischen Bedeutung patriotisch-gemeinnütziger Gesellschaften. Die Sozietäten in Hamburg und Lübeck als Beispiel. In: Aufklärung/ Lumière und Politik. Zur politischen Kultur der deutschen und französischen Aufklärung. Hrsg. von H.E. BODECKER/ E. FRANÇOIS. (Deutsch-Französische Kulturbibliothek, Bd. 5.) Leipzig 1996, S. 301-317.
- MARTENS, W. (Hrsg.): Zentren der Aufklärung. Bd. 3: Leipzig - Aufklärung und Bürgerlichkeit. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 17.) Tübingen 1990.
- MARX, H.: Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a.M. 1929.
- NIEDERMEIER, M.: CAMPE als Direktor des Dessauer Philanthropins. In: SCHMITT (Hrsg.) 1996, S. 45-65.

- OSTERWALDER, F.: Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte PESTALOZZIS. In: *Paedagogika Historica* (New Series), Bd. 26, 1 (1990), S. 35-66.
- PARTHEY, G.F.K.: *Die Mitarbeiter an Friedrich NICOLAIS Allgemeiner Deutscher Bibliothek*. Berlin 1842.
- RAMMELT, J.: J.B. BASEDOW, der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin. Dessau 1929.
- REINALTER, H./ KUHN, A./ RUIZ, A.: *Biographisches Lexikon zur Geschichte der demokratischen und liberalen Bewegungen in Mitteleuropa*. Bd. 1: 1770-1800. (Schriftenreihe der Internationalen Forschungsstelle „Demokratische Bewegungen in Mitteleuropa 1770-1850“, Bd. 7.) Frankfurt a.M. 1992.
- ROESSLER, W.: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart 1961.
- SCHINDLER, N.: *Freimaurerkultur im 18. Jahrhundert. Zur sozialen Funktion des Geheimnisses in der entstehenden Bürgerlichen Gesellschaft*. In: BEHRDAHL, R., u.a. (Hrsg.): *Klasse und Kultur. Sozialanthropologische Perspektiven in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M. 1982, S. 205-262.
- SCHMITT, H.: *Philanthropismus und Volksaufklärung im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts*. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): *Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 13.)* Tübingen 1992, S. 171-195.
- SCHMITT, H.: *Zur Bedeutung der „Landschulordnung von 1753“ für die Entwicklung des niederen Schulwesens im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel*. In: *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Hrsg. von P. ALBRECHT und E. HINRICHS. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 20.) Tübingen 1995, S. 107-132.
- SCHMITT, H. (Hrsg.): *Visionäre Lebensklugheit: JOACHIM HEINRICH CAMPE in seiner Zeit (1746-1818)*. Ausstellungskatalog des Braunschweigischen Landesmuseum Braunschweig und der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. Wiesbaden 1996.
- SCHNEIDERS, W. (Hrsg.): *Lexikon der Aufklärung*. München 1995.
- SILBER, K.: PESTALOZZI. *Der Mensch und sein Werk*. Heidelberg 1957.
- STADLER, P.: PESTALOZZI. *Geschichtliche Biographie*. Bd. 1: *Von der alten Ordnung zur Revolution (1746-1797)*. Zürich 1988.
- SÜNKEL, W.: *Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision*. Habilitationsschrift (Typoskr.) Münster 1970.
- VOSS, J.: *Die Straßburger „Société Philanthrope“ und ihre Mitglieder im Jahre 1777*. In: DERS. (Hrsg.): *Deutsch-französische Beziehungen im Spannungsfeld von Absolutismus, Aufklärung und Revolution*. Bonn/ Berlin 1982, S. 121-138.
- WOTHGE, R.: *Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: PETER VILLAUME (1746-1825)*. In: *Wiss. Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- u. sprachwiss. Reihe 6* (1957), H. 3, S. 429-454.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hanno Schmitt

Universität Potsdam, Lehrstuhl Historische Pädagogik

Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam



# Die Pestalozzi-Feiern 1927 und 1946

## Skizze einer Klassiker-Rezeption in der deutschen Pädagogik

*In Vergangenheit tönt unser Ruf  
Ins Meer der Schatten taucht unser Blick  
Meister, Deinen Schatten rufen,  
Dein Unsterbliches beschwören wir.*

Deutsche Allgemeine Lehrerzeitung  
vom 17. Februar 1927

Der 17. Februar 1927, ein Donnerstag, war für Preußens Schüler ein glücklicher Tag: sie hatten schulfrei. In seinem Erlaß vom 23. Dezember 1926 hatte der preußische Kultusminister CARL HEINRICH BECKER verfügt, „daß am 17. Februar der Unterricht in allen mir unterstellten Schulen ausfällt, und eine PESTALOZZI-Feier abgehalten wird, deren Ausgestaltung den Schulen überlassen ist. Es empfiehlt sich, an den Schulfeiern auch die Elternschaft teilnehmen zu lassen oder neben den Schulfeiern einen besonderen Elternabend abzuhalten.“<sup>1</sup> Dies ist in der deutschen Bildungsgeschichte ein wohl einmaliger Akt gewesen. Ein preußischer Kultusminister ordnet Gedenkfeiern für einen Schweizer Pädagogen an, dessen Bedeutung für die Geschichte der Volksschule und die Anfänge des preußischen Schulsystems, das nur noch wenig mit PESTALOZZIS Idee der Menschenerziehung oder von seiner Elementarmethode verkörperte. Einmalig sind nicht nur die behördliche Verordnung der kollektiven Feier und parallel dazu die Einrichtung einer PESTALOZZI-Stiftung für begabte, aber sozial schwache Schüler<sup>2</sup>, sondern auch die Tatsache, daß Schüler- und Elternschaft in sie eingebunden wurden. Damit deutet sich an, daß diese Feiern nicht nur dem „Berufsheiligen“ der Volksschullehrerschaft gelten sollten. Auf der Feier der Berliner Lehrerschaft ließ BECKER die Begründung für das Gedenken vortragen.<sup>3</sup> PESTALOZZI gebühre eine Ausnahmestellung, weil er „das Evangelium von der naturgemäßen Erziehung aus den inneren Gegebenheiten der Kinderseele heraus und getragen von der tiefsten Liebe zu Individuum, Volk und Menschheit hinausgetragen hat in alle Lande.“<sup>4</sup>

Des Menschen- und Menschheitserziehers sollte gedacht werden, und zwar weit über die engeren Kreise des deutschen Bildungsbürgertums hinaus. Allein für das Jahr 1927 lassen sich 1169 Bücher und Aufsätze von PESTALOZZI nachweisen (KLINK/ KLINK 1968, S. 205ff.).<sup>5</sup> Welches PESTALOZZI-Bild transportierten diese Feiern und die pädagogische Publizistik? Systematisch



gedacht: Welche Funktionen hat die Konstruktion von Klassikern in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik und ihrer traditionellen Profession der Lehrer? Den Feiern und Reden, den Ausstellungen und Presseartikeln des Jahres 1927 kann man einige Antworten entnehmen. Sie bilden den ersten Teil der folgenden Darlegungen, die im zweiten Teil am Beispiel von SIEGFRIED BERNFELD einen Kritiker der PESTALOZZI-Rezeption vorstellt und zugleich auf die Folgen aufmerksam macht, die sich aus solchen Kritikern ergeben können. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf das Jahr 1946, in dem deutsche Pädagogen in allen vier Besatzungszonen sich anlässlich von PESTALOZZIs zweihundertstem Geburtstag nochmals diesem Klassiker widmeten, dessen politisches Programm Erziehung hieß.

## 1. Die PESTALOZZI-Rezeption zum 100. Todesjahr 1927

Die Frage stellt sich, warum gerade PESTALOZZI so stark öffentlich rezipiert wurde und nicht ROUSSEAU oder HERBART, FRÖBEL oder DIESTERWEG. Der Versuch einer Antwort macht darauf aufmerksam, daß die Feiern zu PESTALOZZIs hundertstem Todesjahr nicht isoliert zu sehen sind, ihre Form hat selbst schon Tradition. Sie reihen sich in eine Kette öffentlicher Huldigungen ein, die jeweils zu den „runden“ Geburts- und Todesjahren organisiert wurden, und sie finden ihren institutionellen Niederschlag in einer Vielzahl von PESTALOZZI-Stiftungen und Vereinen (REIN 1907, S. 751ff.), angeregt durch DIESTERWEG anlässlich des hundertsten Geburtstags im Jahre 1846. Schon diese Art der Institutionalisierung, die sich deutlich z.B. vom „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ der HERBARTianer und seinen „Jahrbüchern“ unterscheidet,<sup>6</sup> kann als eine spezifische Form der Rezeption und Tradierung gelesen werden.

1927 traf man aber auf eine andere pädagogische und bildungspolitische Situation als 1846 und 1896. Die Kontexte waren andere, und auch das Fach war gravierenden Veränderungen unterworfen worden. Der HERBARTianismus, gegen den PESTALOZZI als Lieferant reformpädagogischer Argumente herhalten mußte, galt 1927 schon als antiquiert. Die Pädagogik präsentierte sich als Handlungsfeld in einer Gestalt, die nicht mehr allein auf Schule zu begrenzen war, und als theoretisch ambitionierten Diskurszusammenhang, der sein Paradigma im Ensemble neuzeitlicher Wissenschaften über Differenzbehauptungen entwickelte. Zwischen 1896 und 1927 hatte sich das Fach thematisch und in der Praxis in verschiedene Felder differenziert, was für die PESTALOZZI-Rezeption nicht folgenlos bleiben sollte; denn die Rede über PESTALOZZI hatte viel mit der pädagogischen und gesellschaftspolitischen Situation der zwanziger Jahre zu tun. Insofern waren die PESTALOZZI-Feiern eine spezifische Form öffentlicher Selbstthematisierung einer Pädagogik, die auf Autonomiegewinn bedacht war und die Spezifik ihrer Aufgabe zu bestimmen suchte.

Der Siegeszug der Moderne mit den ihr inhärenten Ambivalenzen und Widersprüchen entzog vielen Pädagogen die sicher geglaubten Fundamente ihrer Bildungstheorie und bekräftigte antimoderne Haltungen (RINGER 1987), gespeist aus ihrem Unbehagen in und an der Modernität. THEODOR LITT sah seine Generation „in Leid verstrickt, von Gegensätzen zerrissen, von Widersprüchen gepeinigt“ und deshalb besonders sensibilisiert, den „Hilferuf und Helferwillen einer Menschenseele zu verstehen, die für eine ähnlich heimgesuchte Zeit Erlösung aus der Kraft der Erziehung suchte“ (LITT 1927, S. 323). In einer Zeit, in der – wie HERMAN NOHL notierte – der Elan der reformpädagogischen Bewegung sich verbraucht habe, blieb die besorgte Frage, ob die PESTALOZZI-Feier die „schon stark absinkenden pädagogischen Energien unserer Tage noch einmal hochzieht?“ (NOHL 1927a, S. 641) Im Unterschied zur PESTALOZZI-Rezeption des 19. Jahrhunderts ging es 1927 verständlicherweise nicht mehr um die Fortführung der Kontroversen um seine Methode, sondern darum, ihm als die „großartigste Inkarnation des erzieherischen Genius“ (LITT 1952, S. 63) zu huldigen. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik versicherte sich in PESTALOZZI ihrer eigenen theoretischen Identität. Sein Satz „Das Leben bildet“ bedeutete ihr ein Fundament, um Erziehungsprozesse so beschreiben zu können, daß dadurch erzieherische Motive und pädagogische Einstellungen freigesetzt werden. Insofern wollte sie selbst erzieherisch wirken; denn der „pädagogische Grundgedankengang“<sup>7</sup> als Kern und Bezugsrahmen einer sich zunehmend spezialisierenden Disziplin wurde in den zwanziger Jahren selbst zum Problem. In der PESTALOZZI-Rezeption schienen sich Möglichkeiten zu eröffnen, den gemeinsamen Kern aller pädagogischer Praxen freizulegen.

Neben den erwähnten Schulfeiern wurden im Deutschen Reich und in der Schweiz einige zentrale Festveranstaltungen, unzählige regionale und lokale PESTALOZZI-Feiern organisiert. Eine Topographie der Veranstaltungen der Lehrervereine würde das Bild einer kollektiven und flächendeckenden Heldenverehrung ergeben. Allein in Berlin waren es das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, der Deutsche und der Berliner Lehrerverein, fast alle seine Orts- und Bezirksgruppen und die Stadt selbst, die entsprechende Feiern durchführten. In Frankfurt a.M. fand der vom Lehrerverein eingesetzte Festausschuß sein naheliegendes Thema, nämlich „PESTALOZZI und Frankfurt“ (JASPERT 1927), und dies nicht nur, weil die 1803 gegründete Musterschule nach seinen Grundsätzen strukturiert worden war. Auch hier waren an der Feier die Lehrerschaft und die Universität, Kirchen und Volksbildungsvereine, Bibliotheken und Politiker beteiligt. Der Magistrat, die Stadtverordnetenversammlung und die Ortsgruppe des Preußischen Philologenverbandes finanzierten die Feier und die Herausgabe des gleichnamigen Buches.

Eingebunden in die Feiern waren nicht nur Schüler, Eltern und Lehrer. In Frankfurt z.B. versammelten sich die Fürsorgezöglinge des sog. Westendheimes, eines von AUGUST VERLEGER geleiteten offenen und zum Teil selbstverwalteten Fürsorgeerziehungsheims (DUDEK 1988, S. 167ff.; HEID 1994),

zusammen mit den Angehörigen des Seminars für Fürsorgewesen und Sozialpädagogik unter CHRISTIAN JASPER KLUMKER zu einer PESTALOZZI-Feierstunde. In der von den Zöglingen gestalteten Heimzeitung „Werden und Wirken“ erschien ein Bericht, der nicht nur etwas von der künstlerischen Inszenierung der Feier wiedergibt, sondern auch dokumentiert, daß die Fürsorgezöglinge PESTALOZZIS Erziehungsvorstellungen zu ihren eigenen gemacht hatten und in ihm den Vorkämpfer einer Hilfe zur Selbsthilfe sahen. Daß sich hier Fürsorgezöglinge gleichsam auf die Gegenseite schlugen, nämlich auf jene der professionellen Erzieher, ist außergewöhnlich. Verständlich wird dies aber, wenn man weiß, daß AUGUST VERLEGER jenem sozial-pädagogischen Milieu zuzurechnen ist, das sich selbst als reformpädagogisch verstand, und daß das soziale Klima im Heim sehr stark von der Naturfreundebewegung geprägt wurde. In seinem Bericht schilderte FRITZ WEISS, einer der Fürsorgezöglinge, die PESTALOZZI-Feier des Heimes:

„Der Speisesaal der Selbstverwaltung war mit Tannengrün geschmückt. Am Ende des Tisches stand auf einem kleinen Tischchen Pestalozzis Bild mit Blumen bekränzt und nur von einer Kerze beleuchtet. Nachdem der Hauswart der Selbstverwaltung die Gäste und die Jugend begrüßt hatte, wurde gemeinsam das Lied: ‚Wir sind jung, die Welt ist offen‘ gesungen. Dann erzählte uns Max Gebhardt (ein Erzieher) aus dem Leben, Streben und Kämpfen und von dem Tode dieses Altvaters der Erziehung. Es war wirklich eine feierliche Stimmung in dem Speisesaal. Er war nur von der einen Kerze beleuchtet, die ihre Strahlen auf das ernste und liebevolle Gesicht Pestalozzis warf. Aller Augen blickten nach diesem gütigen Anlitz... Nachdem Max Gebhardt seinen Vortrag beendet hatte, sprach ‚Papa Verleger‘ noch einige Worte zum Gedenken Pestalozzis und seine Bedeutung, welche er heute noch für uns hat. Mit einem Lied beschlossen wir diese Feierstunde, die wohl rein äußerlich betrachtet, nicht das war, was man im allgemeinen unter einer Pestalozzi-Feier versteht, mit zahlreichen Festreden oder ‚Maulbrechern‘, wie es Pestalozzi nannte. Nein, eine solche Feier war es nicht und sollte es auch nicht sein, denn nichts war Pestalozzi verhafter als eine derartige Feier – Wir wollten seiner gedenken, um mit neuem Mut und neuer Kraft sein Werk zu verwirklichen.“<sup>8</sup>

Begleitet wurden die Feiern von einer wahren Flut an Ausstellungen und Veröffentlichungen über PESTALOZZI, die Person und das Werk. Selbst Handreichungen und Theaterspiele zur Gestaltung der Feiern überschwemmten den Markt, so daß auch Kenner den Überblick zu verlieren begannen und beklagten, daß man „kaum eines hiervon als literarisch hochwertig bezeichnen“ könne.<sup>9</sup> Aber darauf kam es auch nicht an, sondern auf die Einbeziehung der Kinder in die Feiern. Auf der Bühne der Schulaula stand das festlich geschmückte Rednerpult mit der PESTALOZZI-Büste als Blickfang, etwas weiter im Hintergrund das Schulorchester und der Schulchor. Nach all den schönen Reden auf den Volkserzieher, den Vater der Volksschule, dessen Vermächtnis zu bewahren und einzulösen es gelte, gestalteten Schüler Stationen aus PESTALOZZIS Leben nach (GRÜTTNER 1926) oder spielten Szenen aus „Lienhard und Gertrud“ (LUCKOW 1927). Feiern an Berufsschulen und an Elternabenden konnten nach folgender Dramaturgie gestaltet werden: „Auf der Bühne oder

dem Podium steht das Bildnis PESTALOZZIS. Eine Schülerin stellt an PESTALOZZI Fragen nach Wesen, Bedeutung und Ziel seines Strebens. Die Antworten bilden wörtliche Aussprüche PESTALOZZIS, die aus seinen Werken geschickt zusammengestellt sind, und erfolgen am besten durch einen Schüler oder Lehrer hinter der Bühne.“ (KALK 1927, S. 27)

Sichtet man die pädagogische Publizistik der Jahre 1926/27, so wird man speziell in den Organen der Lehrervereine die ganze thematische Breite entdecken können, mit der PESTALOZZI biographisch und werkgeschichtlich bis in einzelne Verästelungen hinein vermessen wurde. Einige wenige Titelbeispiele mögen dies andeuten: „Heinrich Pestalozzi und die Frauen“ (SCHÄFER 1927), „Pestalozzis pädagogische Gymnastik“ (KRÜGER 1927), „Pestalozzi und die Pädagogik der Gegenwart“ (SCHORER 1927), „Pestalozzi und der Hauslehrer“ (ROEHL 1927). Und natürlich fehlen nicht die Relationierungen zu anderen Klassikern, zu GOETHE und FICHTE, zu ROUSSEAU und HUMBOLDT. Diese Artikel symbolisieren einen breiten Konsens der akademischen Pädagogik und der Lehrerschaft über alle konfessionellen, schul- und kulturpolitischen Fraktionen und Milieus hinweg. Freilich ist dieser Konsens auch brüchig, wie wir unten sehen werden, und das liegt in den Rezeptionsformen von Klassikern selbst begründet, besonders dort, wo Aktualität und unerfüllte Aufgaben angemahnt werden.

Aus der Legion der PESTALOZZI-Feiern des Jahres 1927 ist natürlich jene viertägige Veranstaltung in Brugg und Zürich mit EDUARD SPRANGER als Festredner besonders zu erwähnen. Schon das Ambiente ist bemerkenswert; denn in diesem Rahmen verlieh die Philosophische Fakultät der Berliner Universität auf Betreiben SPRANGERS zwei Ehrendoktorate: an FRIEDRICH ZOLLINGER<sup>10</sup>, einen „echten Jünger PESTALOZZIS“ (MUTHESIUS 1927, S. 754), und an den Weimarer Pädagogen KARL MUTHESIUS.<sup>11</sup> Die Urkunden wurden am 18. Februar in der Aula der Zürcher Universität anlässlich der universitären PESTALOZZI-Feier von SPRANGER persönlich überreicht.<sup>12</sup> In das Bild dieser Inszenierung paßte auch sein Festvortrag. Im geschichtsphilosophischen Duktus des Gelehrten und in einem für die geisteswissenschaftlich-pädagogische Argumentation charakteristischen, theologisch gefärbten Denken erwies der Berliner Pädagoge einem Klassiker der Disziplin- und Professionsgeschichte seine Reverenz.

„Heiliges Land“ betrat EDUARD SPRANGER, wenn er von PESTALOZZI sprach; selbst der „Geist der Wissenschaft“ könne sich in diesem Falle „nicht der tiefen Andacht“ verschließen (SPRANGER 1927, S. 323). SPRANGER vergewärtigte in seinem Vortrag den Lebensweg PESTALOZZIS, um schließlich seine bleibenden Verdienste in drei Punkten festzuhalten: er habe das Volk entdeckt; er habe zuerst den Gedanken wahrer Volksbildung gedacht; und schließlich habe er einer sich arbeitsteilig ausdifferenzierenden und modernisierenden Gesellschaft „den göttlichen Bogen der Liebe“ als Fundament gegeben, einer Liebe, „die aus dem Grunde der Seele aufsteigt und alles geteilte

Leben mit seiner Not und seiner Schuld zurücknimmt in die heimatliche Geborgenheit der Gottnähe.“ (Ebd., S. 341)

Ohne Zweifel: 1927 wird PESTALOZZI als ein Klassiker der Pädagogik gefeiert und verehrt. In unserem Zusammenhang interessiert es weniger, wie er im 19. Jahrhundert zum Klassiker gemacht wurde, weil die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse „großer Pädagogen“ zu Klassikern selbst noch weitgehend im Dunkeln liegen. 1927 war er längst ein Klassiker, und es stellt sich die Frage, wie er als ein solcher von wem rezipiert wurde. In welchem Sinne beschäftigt man sich mit Klassikern? „Als Topos pädagogischer Reflexion werden mit ihm Zusammenhänge von Autor und Text erinnert. Die Rede vom pädagogischen Klassiker kennzeichnet demnach, daß sie weniger an Sachproblemen oder Sachverhalten interessiert ist, sondern an pädagogischen Reflexionen in einem biodoxographischen Verfahren organisiert, bei welchem die Person des Autors den analytischen Zugang bestimmt und begrenzt“ (WINKLER 1994, S. 146). Im Folgenden sollen *vier Typen der Rezeption* unterschieden werden, die in dieser Form in der Literatur zwar nicht so trennscharf zu finden sind, aber häufig in Kombination benutzt werden.

### 1.1 Sakralisierung

Der auffallendste Grundzug der PESTALOZZI-Rezeption des Jahres 1927 ist der *Modus der religiösen Semantik*, derer man sich fast durchgängig bediente. Besonders häufig ist er in Texten zu finden, die unmittelbar den Lehrervereinen zuzuordnen sind, weitaus weniger jedoch bei Repräsentanten der akademischen Pädagogik. Sie näherten sich PESTALOZZI eher in historisch-systematischen Reflexionen und versuchten, ihn bewußt – wie HERMAN NOHL oder THEODOR LITT – zu historisieren, indem sie ihn und seine Pädagogik sozial und gedanklich der „deutschen Bewegung“ (NOHL 1927b) zurechneten. Und sie versuchten, die Klassiker-Rezeption durch Jubiläumsfeiern selbst zu problematisieren, weil diese sich einem unausgleichbaren Widerspruch aussetzen müsse. Zu entscheiden sei nämlich jeweils, so THEODOR LITT, „wohin unser Blick gehen soll: aufwärts, in verehrender Andacht, zu dem zur Göttlichkeit Verklärten, oder geradeaus, in wissender und verstehender Vertraulichkeit, zu dem, der Mensch war, gebrechlicher, irrender, strauchelnder Mensch wie ein jeder von uns allen.“ (1927, S. 307)

Da alle pädagogische Reflexion aus der Zeit geboren und für die Zeit bestimmt sei, verbietet sich für LITT eine Rezeptionsform, die auf Zeitlosigkeit abstellt und „ein Götterbild über das Getümmel des Erdendaseins erhöhen“ will (ebd., S. 311). Solche Mahnungen fruchten ebensowenig wie die vor einer Kanonisierung. Denn das Gros der Artikel und veröffentlichten Reden ist ohne Distanz verfaßt, vermittelt Akteurswissen für die pädagogische Praxis und läßt PESTALOZZI im Scheitern seiner Anstaltsgründungen noch größer erscheinen, weil dies dem beliebten Argument der Verhinderung des pädago-

gischen Fortschritts durch Politik oder Ökonomie, durch Zivilisation oder die „pädagogische Reaktion“ (NOHL) entgegenkam.

Der Modus der religiösen Semantik ging 1927 weit über das hinaus, was man gemeinhin aus der Rede über Genie und Genialität kennt. Bereits im Oktober 1926 konnten die Leser der „Deutschen Schule“ erahnen, was sie fünf Monate später erwarten sollte: keine Totenfeier, sondern ein „Auferstehungstag der nachhelfenden, selbstlosen Liebe in ‚ihrer göttlichen Kraft‘“, eine Feier, die „vaterländische Ehrenpflicht“ sein sollte – so jedenfalls sah es die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft in ihrem Aufruf zur Vorbereitung der PESTALOZZI-Gedächtnisfeier und fast alle deutschen Lehrerverbände schlossen sich dem vorbehaltlos an.<sup>13</sup> Die Feiern sollten der Person und dem Werk gelten. Selbst ein besonnener Pädagoge wie ARTUR BUCHENAU, der nochmals die Argumentationslinie PAUL NATORPs und der Deutschen Gesellschaft für soziale Pädagogik bekräftigte, sah in PESTALOZZI „echt christliche Gesinnung, christlich verstanden in der Nachfolge Jesu Christi“ (BUCHENAU 1927a, S. 127).<sup>14</sup>

Nach Belegen für den Modus der religiösen Semantik muß man nicht lange suchen, sie sind fast endlos. Einige wenige sollen hier zitiert werden, um etwas von der sakralen Stimmung zu vermitteln, die die Rezeption dominierte. Da ist die Rede von seinem „Evangelium“, das sich ähnlich wie jenes Jesu Christi in kein System pressen lasse (WEIDENMANN 1927, S. 12). Da findet sich fast durchgehend das Auferstehungsmotiv, ob symbolisch gemeint (ZOLLINGER 1927, S. 431) oder in fiktiver literarischer Beschreibung (WEIDENMANN 1927, S. 110). JOHANNES TEWS nannte PESTALOZZI „ein Wesen von fast göttlicher Höhe und Reinheit“ (1927a, S. 129), den „armen Kreuzträger“ (1927b, S. 105). GERHARD ROEHL sah ihn mit einer „göttlichen Sendung“ (1927, S. 854) betraut, HENNY SCHUMACHER vom Bund Entschiedener Schulreformer erschien er als „Erleuchteter, ein Besessener, der wirklich von ‚Gottes Gnaden‘ getrieben wurde“ (1927, S. 85). Eigentlich, so JOHANNES TEWS, gehöre PESTALOZZI nicht zu den großen Erziehern, sondern „zu den großen Menschen, die uns die Gottheit in ihrem ewigen Walten offenbaren, die höchsten Pflichten und Aufgaben in der menschlichen Gesellschaft, nicht forschend und wegweisend mit dem Verstande, sondern lehrend und verkündend mit dem Worte und mit der eigenen Tat“ (1927b, S. 106f). Und fast unübertroffen konnten sich die Leser der „Bayerischen Lehrerzeitung“ von JULIUS MARIA BECKER so einstimmen lassen:

„Und wenn man, nicht wissend, wer jener denn sei, ihn schreiten sähe, irgendwo, irgendwann, an fernem Abendhimmel, hoch über Wolken: wer anders als PESTALOZZI könnte es sein? Wer anders als er? So seine Schüler am Arme, wird HEINRICH PESTALOZZI noch lange Zeiten durchschreiten, ferne, helle Wege zur Ewigkeit hin. Wir aber, wir Lehrer, sind unten, inmitten von kleinlicher Wirklichkeit, wo heute sein Glanz uns blendet, sein Ruhm, der ganz ein Ruhm des zitternden, mitleiderfüllten Herzens ist... So hat er, vergleichbar den Größten, das Werk, das er tat, sein Amt, den

Dienst am Kind – unser Amt, unseren Dienst! – mit Größe geheiligt, mit Würde gedeckt, ist alles geworden für uns: der Führer, der Schreiter uns allen voran, der Meister, der Schutzpatron, das wahre Orakel, die Zuflucht in vieler Not, PESTALOZZI, der Name allein ist längst zum Symbol geworden; und Jünger des Namens sind alle, die je seines Zeichens sind, Lehrer sind wie er. O gäbe dies Zeichen, O gäb der Name wie heilige Rune auch Kraft von seiner Kraft, Gelingen von seinem Gelingen, Liebe von seiner Liebe!“ (1927, S. 102)

Es paßt deshalb ins Bild dieser sakralen Sprache, wenn GEORG WOLFF seine Rede auf der gemeinsamen PESTALOZZI-Feier der Berliner Lehrerschaft mit einem Gelöbnis ausklingen ließ: „PESTALOZZI, Deutschlands Lehrer geloben an diesem Tage – und wie schön wäre es, wenn unsere Schulen alljährlich ihren Pestalozzitag erhielten! – ihren Dienst zu leisten an deutscher Jugend in deinem Geiste und in deiner Liebe.“ (WOLFF 1927, S. 69)

Hier klingt etwas an, was jenseits der spezifischen Semantik von grundsätzlicher Bedeutung ist: die Traditionalisierung pädagogischen Wissens in der Form des Meister-Jünger-Verhältnisses. Pädagogisches Denken entfaltet sich im Begriff der Verantwortung (TENORTH 1990) für die ganze Gesellschaft, für Volk und Nation, und unter der Prämisse, daß Pädagogik vor allem eine Kunde sei (HESS 1934), also in einem Spannungsverhältnis steht zu distanzierter Forschung und Analyse. Denn die „objektive, bloß analytische Funktion der Aufklärung des Sachverhaltes“ (WENIGER 1929, S. 588) kann nicht allein Aufgabe pädagogischer Theoriebildung sein, sondern sie muß „ein Denken vom Standpunkt verantwortlicher Erzieher aus“ (FLITNER 1957, S. 18) organisieren.

## *1.2 Instrumentalisierung*

Der zweite Modus der Rezeption besteht in der Instrumentalisierung PESTALOZZIS für das jeweils eigene pädagogische oder bildungspolitische Programm. Man findet ihn in allen bildungspolitischen Lagern. Im Bund Entschiedener Schulreformer etwa gilt PESTALOZZI als der erste Entschiedene Schulreformer, und zwar als der Begründer des Produktionsschulgedankens (SCHUMACHER 1927, S. 95ff.). Um dies den Lesern deutlich zu machen, stellt „Die neue Erziehung“ einschlägige PESTALOZZI-Zitate entsprechenden Passagen aus dem Programm des Bundes voran. Das Klassiker-Zitat verbürgt hier die Bonität und Legitimität des eigenen Programms, es stiftet Tradition und ersetzt Argumentation. Schließlich dispensiert es von der Lösung eines Transformationsproblems, nämlich von der Frage, ob ein pädagogisches Konzept aus der Systemfindungsphase institutionalisierter öffentlicher Instruktion in einem modernen Bildungssystem überhaupt noch funktional gedacht werden kann.

Für die Vertreter des Arbeitsschulgedankens, die sich im Deutschen Verein für Werkthätige Erziehung organisiert hatten, stand es in diesem Sinne außer Frage, daß PESTALOZZI in seiner „genialen Unbekümmertheit“ (RÖSGER 1927, S. 70) der Arbeitsschule den Weg gewiesen hat. In der Sonder- und Heilpädagogik wurde er als ihr „Bahnbereiter“ (RÖSSEL 1927, S. 41) gefeiert, und der Kleinkindererziehung wies er die Wege zur „Erlösung der Kinder und des Hauses aus Elend, Verwahrlosung, Unwissenheit, Ungeschicklichkeit oder Schuld“ (SCHWARZ 1927, S. 52). Und natürlich konnte an dieser Stelle nicht die Sozialpädagogik fehlen, die PESTALOZZI – mit divergenten Argumenten vermittelt über die NOHL-Schule und NATORP – als Klassiker entdeckte (WINKLER 1993) und ihm bleibende Aktualität z.B. in der Fürsorgeerziehung bescheinigte (KLUMKER 1927, SCHORER 1927).<sup>15</sup>

### *1.3 Aktualisierung*

Solche Annahmen leiten zum dritten Modus der Rezeption über: der Aktualitätsbehauptung. Aber worin PESTALOZZIS Aktualität bestehen sollte, darüber lassen sich eher uneinheitliche Antworten finden. Sicher war man sich, daß es nicht mehr die Elementarmethode war, und auch der Slogan „Kopf, Herz, Hand“ traf zwar in den Reihen der Reformpädagogen auf breite Zustimmung, aber ansonsten wurde er mit Aktualitätserwartungen nicht belastet. Aktualität sah die Rezeption in erster Linie in nicht eingelösten Visionen: „Auch heute ist PESTALOZZI nicht Erfüllung, sondern Aufgabe“ (SCHREMMER 1927, S. 135). Er galt vielen seiner Verehrer als „ein Prophet nicht bloß seiner, sondern (gleich TOLSTOI) auch unserer Zeit! Und in einem ist er uns mehr als TOLSTOI: er ist die Verkörperung des deutschen Genies“ (HANSEN 1927, S. 92). Er war aktueller denn je, so WILLY HANSEN, weil die moderne Schule das Gegenbild zu dem geworden sei, was PESTALOZZI stets als Ideal vorschwebte. In dem für das deutsche Bildungsdenken so charakteristischen Dual von Kultur und Zivilisation stand PESTALOZZI auf der Seite der Kultur und gewann seine Aktualität – ähnlich wie NIETZSCHE und LAGARDE – als mahnender Zivilisationskritiker (HANSEN 1927, S. 75ff.).

Anderen war PESTALOZZI ebenfalls modern und aktuell, bewies „seine Unsterblichkeit“ (SCHMIDT 1927, S. 168) aber eher als Sozialpolitiker denn als Pädagoge, denn die auf diesem Gebiet von ihm angestoßenen Probleme seien zwischenzeitlich sämtlich gelöst worden. „Wer ihn jetzt, nach den furchtbaren Ereignissen der vergangenen Jahre liest“, notierte MAX SCHMIDT, „wird mitunter erstaunt ja verblüfft sein, so treffend kennzeichnen seine Äußerungen auch unsere Zeit und ihre Aufgaben. Allerdings ist auch die Ähnlichkeit der Zeitlage auffallend. Damals folgten die Kriege auf die Revolutionen, diesmal war es umgekehrt“ (ebd.; SCHORER 1927, S. 108). Von ähnlichen Überlegungen ließ sich auch HEINRICH GRUPE, Rektor an einer der beiden Frankfurter Versuchsschulen, leiten. Er begann seine Hommage auf PESTALOZZI und die Volksschule mit Reflexionen über das Verhältnis von Politik und Pädagogik,



über die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Funktion der Erziehung in der modernen Gesellschaft. GRUPE schrieb (1927, S. 62f.):

„Die Pädagogik ist gezwungen, sich von der Gesamtstruktur der Zeit eine klare Vorstellung zu verschaffen. So leidenschaftlich die Erziehungsfrage PESTALOZZI bewegte, so heiß brennt sie heute einer ganzen Generation auf der Seele. Von ihrer Lösung erhofft man Erlösung aus allem Elend der Zeit. Wird die heutige Menschheit in ihrer vielfachen Zerrissenheit im Geistigen überhaupt noch von einem einigenden Gedanken erfaßt, so ist es einzig der Erziehungsgedanke. Wohin wir heute schauen, ob nach Rußland oder Amerika, nach Süd- oder Nordeuropa, nach monarchisch oder demokratisch regierten Ländern, nach den Staaten der Sieger oder der Besiegten: überall erwartet man von der Erziehung die Erfüllung der neuen Ideale. Ein neuer Glaube ist über die Menschheit gekommen.

Insonderheit ist die Jugend und die Schule von dem Neuen ergriffen: eine neue Gesinnung, ein neuer Gemeinschaftsgeist, eine neue Erziehung, Reform des Lebensganges! Das ist der Ruf hundert Jahre nach PESTALOZZI'S Tode.“

Unschwer erkennt man hier den Reformpädagogen, der sich selbst und seine Arbeit an der Frankfurter Schwarzburg-Schule in der Tradition PESTALOZZI'S sah. Erst jetzt begann sich hier und an anderen Reformschulen für GRUPE dessen Programm zu realisieren, und zwar gegen vielfachen Widerstand aus den Kultusbehörden und Teilen der Elternschaft, die noch immer die Leistungsschule der Erziehungsschule vorzogen. Vor allem „die pädagogische Vorhut“ (WOLFF 1927, S. 68) also jener Praktiker, die sich selbst der reformpädagogischen Bewegung zuordnen, oder Theoretiker, die sie in der NOHL-Schule konstituierten, sahen sich als legitime Erben PESTALOZZI'S, „weil wir heute den gleichen Kampf gegen die Mächte eines starren allmächtigen Intellektualismus und eines harten unsozialen Individualismus führen, gegen die auch PESTALOZZI gestritten hat“ (ebd.).

Auf der von der Stadt Berlin ausgerichteten PESTALOZZI-Feier fand der Stadtschulrat JENS NYDAHL sein eigenes bildungspolitisches Programm bei PESTALOZZI angelegt, aber noch nicht verwirklicht. In seinem Festvortrag wies er hin „auf die Fürsorge für Mutter und Kind durch die öffentliche Gewalt und die private Hilfe. Horte und Krippen, Sonderschulen und Jugendpflege liegen in der Richtung von PESTALOZZI'S Ideen. Aber heute seien wir noch weit entfernt von der Erfüllung seiner Forderungen. Die Ausgestaltung der Schule im weitesten Sinne zur Sozialanstalt sei noch lange nicht abgeschlossen. Notwendig sei der Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens, die Ausgestaltung des gesamten Schulwesens zur organisatorischen Einheitsschule, der äußere und innere Ausbau der Volksschule, um ihr den Charakter der Armenschule zu nehmen.“<sup>16</sup>

#### 1.4 Kanonbildung und Dogmatisierung

Den vierten Modus der Rezeption ist der der Kanonbildung und Dogmatisierung des pädagogischen Denkens. Über die PESTALOZZI-Rezeption wird ein Kanon des legitimen pädagogischen Denkens zwar nicht gestiftet, aber doch befestigt, ein Kanon, der Verbindlichkeit, Orientierung und Außenabgrenzung für die Disziplin und Profession verspricht und die Aufmerksamkeitsrichtungen dahingehend schärft, Probleme als *pädagogische* qualifizieren zu können. Es ging bei der PESTALOZZI-Rezeption 1927 um die Verpflichtung auf eine Aufgabe: die Erziehungswirklichkeit so zu gestalten, daß sie den Vorstellungen des großen Volkserziehers entspricht. Wenn dessen Lebenswerk als Offenbarung verstanden wird, wenn es als Wissen lehrbar ist in Aus- und Fortbildung, wenn es Haltungen vermittelt und Ethos stiften kann, dann übernimmt es (möglicherweise) die Funktion einer Dogmatik. Zugleich wird damit die Differenz von Glauben und Wissen nicht mehr bewußt gehalten, weil der Glaube das Wissen stabilisiert und es damit gegen kritische Einreden und Überprüfungsversuche immunisiert. Man findet in der Literatur deshalb nur sehr wenige distanziert verfaßte und an der Sache orientierte Beiträge wie jenen von AUGUST GANS (1927) über die Einführung der pestalozzischen Methode in Preußen.

Systematisch gedacht, hat TENORTH zu Recht darauf verwiesen, daß der Pädagogik eine eindeutige disziplinäre Aufgabenbeschreibung fehlt. So muß sie „nicht nur auf die öffentlich-rechtliche Sicherung verzichten, die etwa dem Juristen hilfreich zur Seite steht, sie hat auch nicht die Möglichkeit der Exegese einer die Wahrheit verbürgenden Quelle, wie sie die Theologen in der Offenbarung nutzen können“ (1987, S. 701). Historisch aber kann man lernen, daß sie genau dies am Beispiel PESTALOZZIS versucht hat. Sie kann zwar auf kein Dogma zurückgreifen, aber sie konnte sehr wohl versuchen, eines zu konstruieren, um die Bildung der Profession und die Identität des eigenen Programms auf Dauer zu stellen.

Historische Analysen oder die Entdeckung des Neuen lagen deshalb keineswegs in den Intentionen der Jubiläumsfeiern. Die PESTALOZZI-Feiern 1927 hatten vielmehr primär die Funktion, ihn zu einem für alle Pädagogen verbindlichen Klassiker zu stilisieren und damit sich selbst zu demonstrieren, daß bei aller Pluralität von Normen und Werten in der modernen Gesellschaft, Erziehung als allgemeine Aufgabe notwendig und möglich ist. PESTALOZZI bot sich dafür an, weil man sein „Wesen am besten als reinste Menschlichkeit bezeichnen, als Humanismus im edelsten Sinne“ (SCHMIDT 1927, S. 176) beschreiben konnte; weil man in ihm die Idee von der Einheit der Erziehung aufgehoben sah (DRÄGER 1989); und weil er am ehesten anschlussfähig war an den Typus des „Menschenbildners“ (SPRANGER). Er besaß „jene pädagogische Besessenheit“ (ALT 1946b, S. 143), die Vorbildfunktionen für einen Berufsstand übernehmen sollte, dessen Selbstverständnis in der individuellen Berufung zur pädagogischen Arbeit seine legitime Gestalt gesucht

hat. In PESTALOZZI fanden Disziplin und Profession ein originäres Verständnis der pädagogischen Aufgabe für alle pädagogischen Handlungsfelder. Das mußte selbst die sich eher skeptisch verhaltende Philologenschaft irritieren, die ihr professionelles Selbstbild traditionell nicht in der Figur des Pädagogen, sondern in der des Gelehrten zeichnete.<sup>17</sup>

Aber allein der Versuch zeigte schon seine Schwächen. Unverkennbar reklamierten dabei nämlich die Vertreter der unterschiedlichen Teildisziplinen und Professionen PESTALOZZI letztlich als *ihren* Klassiker, mit dem problematischen Effekt, daß dadurch eine wichtige Funktion von Klassikern geradezu unterlaufen wurde: das einheitsstiftende Moment einer Disziplin oder Profession repräsentieren zu sollen. Solche Revierabgrenzungen wurden sogar schon zeitgenössisch als Problem gesehen. PRETZEL, der Schriftleiter der „Deutschen Schule“ befürchtete durchaus zutreffend: „PESTALOZZI und sein Wirken sind ein Besitz, der allen gehört. So ist es und so soll es sein. Aber eine Gefahr ist vielleicht doch dabei, nämlich die, daß sich dann jede Parteirichtung ihren PESTALOZZI schafft, und es kann dann am Ende dahin kommen, daß der echte PESTALOZZI wie früher gegen seine Feinde so jetzt gegen manche seiner Freunde verteidigt werden muß“ (1927, S. 72). Und PAUL OESTREICH hat dies in der ihm eigenen Radikalität in einem kleinen Aufsatz denn auch getan und den Meister gegen seine Jünger verteidigt. Wenn der „arme, schlecht aufgemachte Kindernarr sein krauses Menschlichkeits-Handwerk“ 1927 wieder beginnen würde (OESTREICH 1927, S. 97), dann könne er des Spottes, der Reglementierung und Verfolgung seiner jetzigen Verehrer sicher sein. OESTREICH mißtraute den zahlreichen Feiern und Festrednern zutiefst, weil er den vielleicht nicht unbegründeten Verdacht hegte, daß erst die historische Distanz PESTALOZZIs Werk entschärfte und den Klassiker schuf, dem man den Stachel der Erziehungs- und Bildungsreform dadurch zieht, in dem man ihn als zeitlos lobt. Der pädagogischen Zunft rief er deshalb zu: „Beweist: Wenn heute PESTALOZZI wiederkäme, er träfe eine Riesenschar bereit zu pädagogischer Liebestat! Beweist, daß PESTALOZZI Euch nicht nur ein Aufsatzthema ist! Erweckt den Toten!“ (Ebd., S. 99)

### 1.5 Zusammenfassung

Die PESTALOZZI-Rezeption in den zwanziger Jahren hatte vor allem eine Funktion: Sie sollte das „Sinai-Modell“ der Pädagogik stärken, d.h. dem Erzieher als Menschenbildner den Halt einer sicheren Gesinnung geben, auf deren Grundlage er die Zukunft kommender Generationen verbindlich gestalten kann.<sup>18</sup> In der Figur des Menschenbildners glaubte man, den gemeinsamen Kern der sich rasant ausdifferenzierenden pädagogischen Praxen zu erkennen, in PESTALOZZI fand man den Gewährsmann, der das „Sinai-Modell“ zwar nicht geschaffen hatte, aber der – Moses gleich – der Pädagogik einen modernisierungskritischen Kodex verbindlicher Regeln mit auf den Weg in die Moderne gab. SIEGFRIED BERNFELD war einer der wenigen, der diese Art der

Rezeption und das hinter ihr stehende Wissenschaftsverständnis kritisierte, der es konnte, weil er das Projekt der Moderne akzeptierte und im Sinne des Sozialismus vorantreiben wollte, weil er Wissenschaft forderte, wo Pädagogen Intuition und Dichtung, Genialität und menschliche Schwächen priesen und ihr Geschäft als szientifisch nicht aufzulösende Kulturaufgabe an Volk, Vaterland und Menschheit interpretierten.

## 2. BERNFELDS PESTALOZZI-Rezeption

BERNFELD, einer der führenden Aktivisten der von GUSTAV WYNEKEN beeinflussten Jugendkulturbewegung (DUDEK 1992) und psychoanalytisch argumentierender Pädagoge der FREUD-Schule, beschäftigte sich mit PESTALOZZI öffentlich erstmals in seinem „Sisyphos“ (1925). 1927 veröffentlichte er zwei kleinere Aufsätze zu PESTALOZZI, „Der Irrtum des PESTALOZZI“ (1927a) und „Sankt PESTALOZZI“ (1927b). Zu jener Zeit lebte er in Berlin, lehrte am Psychoanalytischen Institut und an der Hochschule für Politik (ERICH 1992; DUDEK 1994) und hat die vielfältigen Aktivitäten um das PESTALOZZI-Jubiläum aus erster Hand miterleben können.

Sein „Sisyphos“ war einerseits ein Beitrag zur zeitgenössischen Debatte über die Grenzen der Erziehung, andererseits ging das Buch darüber hinaus, weil es den Blick auf die strukturellen Grenzen der Erziehung richtete: auf ihre gesellschaftliche Bedingtheit und Funktionalisierbarkeit, auf die psychische Struktur des Erziehers und die Erziehbarkeit des Kindes. PESTALOZZI reihte er hier ein in die Tradition der großen „Pädagogiker“, dem er mit „zärtlicher Liebe“ begegne (BERNFELD 1925/1967, S. 30). Sie alle aber, so seine Kritik, eint bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Programme und Entwürfe, ihrer Philosophie und Dichtungen eines: ihre „mangelnde Tatbestandsgesinnung“. „Die Leistungen der großen Pädagogiker sind Kunstleistungen, Intuitionsschöpfungen. Sie sind nicht Wissenschaft... Werten wir sie als Dichtung, so mag ihr Rang ein sehr bedeutender sein, wird aber dadurch allein in der Wertung als Wissenschaft ein niedriger“ (ebd., S. 35). Dort, wo sie sich mit Kindern beschäftigen, verwenden sie einen naiven Kindheitsbegriff, in den unvermeidlich – ihre eigenen Kindheitserfahrungen eingeflossen sind.

BERNFELD hat dann diesen Gedanken 1927 in seinem PESTALOZZI-Aufsatz intensiver diskutiert. Ihm ging es dabei sowohl um die Kritik der Unwissenschaftlichkeit pädagogischer Theoriebildung, als auch um den Nachweis, wie stark die lebensgeschichtlich vermittelten Erfahrungen PESTALOZZIS Erziehungskonzeption geprägt hatten. Seine These, daß das Bild des Kindes immer mitbestimmt bleibt von der Art, wie die eigene Kindheit erlebt und erinnert wird, hat KLAUS PRANGE mit ausdrücklichem Bezug auf BERNFELD aufgegriffen und systematisiert, um sie für die pädagogische Biographieforschung fruchtbar zu machen (PRANGE 1987, 1988).<sup>19</sup>

Aus zwei Gründen mußte BERNFELDS Fragestellung 1927 als Provokation gelten. Zum einen, weil er damit die Tendenz „zur Anonymisierung der lebensgeschichtlichen Eigenerfahrung“ (PRANGE 1987, S. 347) im Rahmen pädagogischer Theoriebildung aufdeckte, zum anderen, weil er dies in der psychoanalytischen Theoriesprache tat. Allein dadurch setzte er sich von allen anderen Mustern der PESTALOZZI-Rezeption ab. Daß dessen Werk der Spiegel seiner Persönlichkeit war, war jedoch kein neuer Gedanke. Er zählte sogar zum Allgemeingut aller biographischen Reflexionen. Aber BERNFELD suchte den Zusammenhang an einem anderen Ort und in einem neuen Referenzsystem, das sich in der gelehrten Welt massiven Legitimationsproblemen ausgesetzt sah (NITSCHKE 1989, BENETKA 1992).

Für BERNFELD basierte PESTALOZZIS Erziehungskonzept schlicht auf einem Irrtum, und der größte Teil der Pädagogik entstammte eben jenem Irrtum. Er vermutete, daß hinter ihm „etwas Notwendiges, psychologisch Gesetzmäßiges“ stehen (BERNFELD 1927, S. 136) müsse, und er identifizierte den Irrtum in der von PESTALOZZIS Schülern entwickelten pädagogischen Methode, die dieser fälschlicherweise für seine eigene hielt. PESTALOZZI wandte sich in seiner Rettungsphantasie erst in jenem Moment den Kindern zu, nachdem er als Politiker (Zürich) und als Landwirt (Neuhof) gescheitert war. Die Schilderungen über die armen Kinder und Bauern in „Lienhard und Gertrud“, sind – so BERNFELD – als eine Art Selbstbeschreibung zu lesen, und in dem Gedanken der Rettung der Kindheit und Menschheit durch die Wohnstubenerziehung belebte PESTALOZZI unbewußt seine eigene Kindheit.

„Des kleinen PESTALOZZI Wohnstube, in der er verwöhnt und verzärtelt von Mutter und Kinderfrau, doppelt Liebe genossen hatte; dreifach, nachdem der übrigens keineswegs edel denkende Vater früh aus PESTALOZZIS Leben geschieden war. Aber natürlich war es nicht die Erinnerung an seine Kinderwohnstube, die ihm bewußt wurde, denn die Lustsituationen, die sie bot, waren der Verdrängung verfallen, und Vorwürfe gegen die Eltern blockierten die Erinnerungen, die verbotenen Befriedigungen. Sondern die unbewußte Wunschphantasie nach der Rückkehr in die früheste Kindheit kam unbearbeitet in ein pädagogisches Programm – so unvermittelt und vollständig, wie nur jahrelang unbewußt gesponnene Tagträume bei geeignetem Anlaß bewußt werden – als Dichtung ins Bewußtsein: wie die Eltern sein mußten, wenn man schuld- und vorwurfsfrei ihren Schutz und ihre Liebe genießen könnte.“ (BERNFELD 1927a, S. 140)

Für BERNFELD hat PESTALOZZI in „Lienhard und Gertrud“ diese Idealisierung literarisch verarbeitet, in Stans realisiert, in Yverdon weiterentwickelt in einer Kinderrepublik. Damit ist BERNFELD bei einem Thema angelangt, das ihn jahrelang selbst stark beschäftigte: das Problem der Massenerziehung. Und exakt hier stellt er wenig dezent den Bezug seines eigenen Programms zu PESTALOZZI her. Nach seiner Interpretation habe PESTALOZZI zeitlebens nach den Prinzipien der Erziehung von Massen gesucht, als nach dem, „was mit dem Begriff der freien Schulgemeinde gegeben ist. Hier kann eine psycholo-

gische Situation geschaffen werden, die Umwandlung der Kinder ermöglicht, Unterricht nicht ausschließt, Vereinigung und Distanz (Triebbefriedigung und Zielablenkung) zugleich erzeugt. Doch so sehr es psychologische Konstellationen waren, die PESTALOZZI verhinderten, diese Schöpfung zu konsolidieren, liegt darin nicht seine ‚Schuld‘; die sozialen Voraussetzungen dieser Konstellation lagen nicht in der Zeit zwischen 1770 und 1820, am wenigsten in dem Bürgertum, dem PESTALOZZI angehörte.“ (Ebd., S. 142)

Somit läßt sich auch BERNFELD in die oben vorgeschlagene Typologie der Rezeptionsmuster einordnen: er instrumentalisierte PESTALOZZI schlicht für sein eigenes Konzept der Schulgemeinde. Dieser habe die richtige Intuition gehabt, aber er sei nicht in der Lage gewesen, das Technologiedefizit der Massenerziehung abzubauen. Man kann bezweifeln, daß diese Sichtweise historisch gerechtfertigt ist. BERNFELD jedenfalls rezipierte PESTALOZZI noch aus einem anderen Blickwinkel, und das ist derjenige von PAUL OESTREICH. Beide verteidigten ihn gegenüber seinen Verehrern. In einem polemisch gehaltenen kleinen Aufsatz, der 1927 in der Zeitschrift „Das Tagebuch“ erschien, machte BERNFELD seinem Unmut an der Heiligsprechung PESTALOZZIS und der fortgesetzten Legendenbildung Luft. Sein Elementarbildungskonzept rechtfertigte es nicht, ihn als Begründer der Volksschule zu verehren. Im Gegenteil! BERNFELD sah in PESTALOZZI einen *Kritiker* der Schule und endete mit einer heftigen Schelte der Lehrerschaft: „Wo PESTALOZZI Liebe forderte, da knüllten sie die Ohrläppchen und nannten es pestalozzische Methode. So ging es, so geht es noch heute.“ (1927b, S. 263) Die Pädagogen hätten über ihn gesiegt, haben ihn gezähmt, was BERNFELD zu dem sarkastischen Vergleich reizte: „Wenn die Faschisten CHARLIE CHAPLIN zu ihrem Schutzpatron erhöhen, wäre dies nicht halb so komisch und quer, als die endgültige Heiligsprechung ist, die JOHANN HEINRICH PESTALOZZI anläßlich des 17. Februar 1927 von der gesamten deutschen Pädagogenschaft zugedacht wird.“ (1927b, S. 259)

BERNFELDS Polemik und eigenwillige PESTALOZZI-Rezeption sollte nicht folgenlos bleiben. Im April 1930 richtete ERNST SIMMEL vom Berliner Psychoanalytischen Institut an das Preußische Kultusministerium die Anregung, prüfen zu wollen, ob BERNFELD ein Lehrauftrag für Psychoanalyse bzw. für Psychoanalytische Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität erteilt werden könne. Trotz eines gewissen Wohlwollens im Ministerium lehnte die Fakultät ab. Mit auswärtigen Gutachten, die die Wissenschaftlichkeit der Psychoanalyse und die Kompetenz BERNFELDS in Zweifel zogen, mit beredeten Einwänden, welche einen solchen Lehrauftrag für unnötig und unerwünscht schon deshalb zurückwiesen, weil angeblich kein Bedarf bestünde. Der Dekan, MAX DESOIR, wies vor allem darauf hin, das eigentliche Problem sei, daß für einen Lehrauftrag im Bereich der Pädagogik bzw. Jugendforschung das Einvernehmen mit SPRANGER erforderlich sei. Und dieser scheint „im Hintergrund das wirkungsvolle Zentrum der Abwehr BERNFELDS und der ungeliebten psychoanalytischen Pädagogik zu sein...er ließ sich

in diesem Fall seine Monopolstellung institutionell sichern und durch andere verteidigen, z.B. durch den Psychiater BUMKE, den er aus dem Vorstand des von BUMKE geleiteten Hochschulverbandes kannte, und an Argumenten hat es der Universität dann auch ohne Schriffsätze SPRANGERS nicht gefehlt.“ (TENORTH 1992, S. 29)

Eines dieser Argumente bezog sich auf BERNFELDS PESTALOZZI-Artikel im „Tagebuch“. Am 2. Januar 1931 nahm die Philosophische Fakultät in einem Gutachten an Kultusminister GRIMME zur Qualifikation BERNFELDS Stellung. Bezugnehmend auf seine Überzeugung, daß Psychoanalyse keine Weltanschauung, sondern eine Wissenschaft sei (BERNFELD 1928), heißt es dort: „Freilich knüpft er daran Ausführungen, die durch ihre Leidenschaftlichkeit weit von dem erwägenden und untersuchenden Ton entfernt sind, der in der Wissenschaft und besonders im akademischen Lehramt selbstverständlich sein sollte. – Ein weiteres Beispiel hierfür gibt sein ‚Fest‘-artikel zum PESTALOZZI-Jubiläum („Tagebuch“, Februar 1927), der mit einer durch nichts gerechtfertigten Herabsetzung des ganzen Lehrstandes endet. Die Fakultät ist daher der sehr bestimmten Meinung, dass sowohl aus allgemeinen Gründen wie aus Gründen, die in der schriftstellerischen Gesamtleistung und Gesamthaltung des Herrn BERNFELD liegen, seine Berufung in die Gruppe der mit der Abhaltung von Vorlesungen Beauftragten unerwünscht wäre.“<sup>20</sup>

So lehrt dies kleine Beispiel, daß Klassiker-Kritik und Zunft-Schelte risikobehaftet waren und leicht den „EdK“-Fall bedeuten konnten<sup>21</sup>, selbst wenn es sich nur um die Vergabe eines Lehrauftrags handelte. Aber in Sachen PESTALOZZI verstanden Pädagogen wie EDUARD SPRANGER keinen Spaß.

### 3. Über das Jubiläumsjahr hinaus: Die Rezeption 1946

Kein Klassiker der deutschsprachigen Pädagogik ist in Lehre und Forschung so oft thematisiert worden wie PESTALOZZI. Unbestritten befindet er sich in der Titelliste von Seminaren und Vorlesungen an westdeutschen Hochschulen zwischen 1945 und 1990 in der Spitzengruppe (HAUNSCHILD/ HERRLITZ/ KRUSE 1993) der Nennungen, sein Werk ist vielfach unter verschiedensten Aspekten interpretiert worden, seine Schriften und Briefe sind seit Beginn des Jahres sogar über CD-Rom zugänglich. Er ist neben ROUSSEAU, COMENIUS, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER über Jubiläumsanlässe hinaus als *der* Klassiker der Pädagogik etabliert.<sup>22</sup> Nun sind Klassiker nicht nur Autoritäten, sondern stets auch Hilfe versprechende Instanzen, die immer dann in Geltung gebracht werden, wenn die Diagnosen der Zeit Krise signalisieren und neue Orientierungen verlangen.<sup>23</sup> In epochalen Umbruchsituationen hat das Verhältnis von Pädagogik und Politik stets grundsätzliche Bedeutung angenommen, und der Rückgriff auf Geschichte und Klassiker hat in der deutschen Pädago-

gik eine lange Tradition. Was lag näher, als einen Pädagogen zu rezipieren der behauptete, daß der Anfang und das Ende seiner Politik *Erziehung* sei?

Dies war in der deutschen Pädagogik auch nach dem Ende des Dritten Reiches gleichermaßen in Ost und West der Fall. Es ist also kein Zufall, daß hier 1945/1946 eine weitere PESTALOZZI-Renaissance zu beobachten ist, wenngleich diesmal der Unterricht nicht ausfiel; „denn es wäre widersinnig, an dem Tage, an dem man den größten Erzieher feiert, den Unterricht ausfallen zu lassen. Wir haben es für zweckmäßiger gehalten, in diesem Sinn zu gemeinsamer Arbeit zusammenzukommen, um zu beraten, wie können wir seinem Vermächtnis gerecht werden“ (WILDANGEL 1946, S. 6).

Im Westen ließ HERMAN NOHL zum zweihundertjährigen Geburtstag PESTALOZZIS die Feiern von 1927 nochmals Revue passieren. Es war, schrieb er, „noch in der hohen Zeit der pädagogischen Bewegung, als wir 1927 PESTALOZZIS hundertjährigen Todestag feierten. Wer ein feineres Ohr hatte, spürte aber damals schon, daß das Riesengeläut jener Wochen ohne Wirkung war, weil der Dämon der Zeit taub für die Erinnerung blieb und andere Wege gehen wollte“ (1946, S. 192). In der SBZ eröffnete die erste Ausgabe der Zeitschrift „die neue schule“ ihr Titelbild mit PESTALOZZI, und in einem der ersten Beiträge kann man nachlesen, warum er für die neue demokratische Schulreform unentbehrlich sei:

„Zwischen 1927 und der Gegenwart liegt die Zeit der größten geistigen Verwirrung und des schlimmsten ethischen Verfalls, die je ein Kulturvolk erlebt hat, liegt die Zeit, die PESTALOZZIS Namen nicht mehr nennen konnte. Der Klang PESTALOZZIS brennt uns doppelt tief die Scham darüber ein, daß wir Deutsche an dem Verkünder der Idee wahren Menschentums zum Verräter geworden sind. Unsre Schuld zu sühnen gibt es nur einen Weg. Und diesen hat der Meister uns selbst gezeigt: Im Sumpfe des Elends wird der Mensch kein Mensch – die Umstände machen den Menschen – man muß die Umstände ändern, wenn man die Menschen ändern will und: Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich als durch Erziehung, als durch Bildung der Menschlichkeit, als durch Menschenbildung. Wir können nicht im Zweifel sein, welche Aufgaben hierbei unserem Berufe aufgegeben sind. Wir erblicken hierbei in Reinheit und Größe PESTALOZZIS Vorbild. Wir fühlen dabei die ganze Weite unsres Abstandes. Aber in seinem Sinne die großen Ideen der Erziehung zu erfassen und im Alltage der Schule mit einem heiligen Eifer ans Werk zu gehen, dies ist uns heiliger Entschluß.“ (WEHNER 1946, S. 8f.)

Zur gleichen Zeit reflektierte THEODOR LITT in Leipzig über PESTALOZZI und die Folgen der Erfahrungen des Nationalsozialismus. Für ihn stand es dabei außer Frage, daß man PESTALOZZI im Jahre 1946 anders rezipieren müsse als 1927. Und LITT wird fündig bei der Frage, wie der Mensch sich vor sich selbst schützen kann (1952, S. 66):

„Uns, die wir Vollstrecker und Opfer zugleich sind einer geschichtlichen Katastrophe, die ohne Beispiel dasteht, muß gerade *der* PESTALOZZI mit unerhörter Eindringlichkeit



ansprechen, der es seinem erzieherischen Helferwillen schuldig zu sein glaubt, sich nicht nur über Wesen und Berufung, sondern auch über die Selbstgefährdung des Menschen um jeden Preis Klarheit zu verschaffen – mochte diese Klarheit auch seinem auf Bejahung gestimmten Gemüt die bittersten Schmerzen bereiten. Und wir meinen die Rede eines Sehers zu vernehmen, wenn wir hören, wie er den Ursprung der schwersten Abirrungen gerade in derjenigen Sphäre des menschlichen Tuns findet, deren vulkanische Entladungen uns Heutige zerschmettert haben: in der Sphäre der Politik.“

In der tiefsten moralischen und politischen Krise der deutschen Geschichte wurden Pädagogen in Ost und West auf PESTALOZZI zurückgeworfen. Ob FLITNER in Hamburg, NOHL in Göttingen, ob SPRANGER in Tübingen oder DEITERS in Berlin und PETERSEN in Jena – sie alle lasen in der Nachkriegszeit über PESTALOZZI. HERMAN NOHL lieferte dafür eine Begründung: Bei PESTALOZZI fand er diejenige pädagogische Denkform, die der modernen Aufgabe der Pädagogik entsprach, nämlich „unser Volk wieder aufbauen [zu] wollen“ (1958, S. 25) durch die sittliche Erneuerung der Familie und ihrer Erziehungsaufgabe: „die Liebe der Mutter, die Sorge des Vaters, die Ordnung des Hauses“ (ebd.). PESTALOZZIS Wohnstubenerziehung und die häusliche Volksbildung avancierten hier zu einem pädagogischen Leitbild, um den Nationalsozialismus innerlich und auf der Grundlage der „einfachen Sittlichkeit“ (BOLLNOW) zu verarbeiten (DUDEK 1995, S. 100ff.).<sup>24</sup>

Aber auch die diskrediterte und verunsicherte Lehrerschaft benötigte 1946 neue Orientierung, und sie sollte sie nicht nur in Groß-Hessen bei PESTALOZZI finden. JULIUS WAGNER, in den zwanziger Jahren Lehrbeauftragter an der Universität Frankfurt und Autor mehrerer Bücher zur Jugendkunde und Pädagogischen Psychologie, veröffentlichte seit 1946 im Auftrag des dortigen Ministeriums für Kultur und Unterricht in einer Folge von Heften Texte pädagogischer Klassiker für den „deutschen Lehrer“ zur „Lösung der Erziehungsaufgaben der Gegenwart“. Eröffnet wurde die Reihe mit Texten von PESTALOZZI, und WAGNER leitete sie mit einer zeittypischen Selbstdeutung der Pädagogik ein (1946, S. 3):

„Nationalsozialismus und Krieg haben unsere Bücher zerstört. Der Krieg mit Sprengstoffen und Feuer, der Nationalsozialismus mit geistigem Gift... Betäubt von den Schlägen des Schicksals, verstrickt in Schuld, geschüttelt von Entsetzen über Geschehenes, gequält von der Sorge um das, was eine ungewisse Zukunft uns bringen mag, halten wir Umschau im Reiche des Überkommenen und Verbleibenden, suchen Rat bei geisterfüllten Gedanken und glaubensstarken Vorbildern... Unter dem Schutt des Zerbrochenen und dem Staub des Zerfallenen schimmern und funkeln die Kleinodien von zweieinhalb Jahrtausenden abendländischer Geschichte. Fördern wir sie mit behutsamer Ehrfurcht ans Licht, betrachten wir sie mit dem reinen Blick der Liebe, so spenden sie uns ihre unzerstörten Kräfte, herrlich wie am ersten Tag... Das erste Heft will nicht nur Beginn sein, sondern auch Huldigung. Sie gilt einem der großen geistigen Ermutiger der Menschheit, einem Freund der Lehrer, einem Vater der Kinder,

Waisen und Armen, dem schlichten, selbstlosen, liebesstarken, gedankenkräftigen Bürger eines freien Vaterlandes, dem Schweizer HEINRICH PESTALOZZI.“

Sein Pendant fand WAGNER in der SBZ in ROBERT ALT, der 1946 dort eine Sammlung von PESTALOZZI-Texten veröffentlichte (ALT 1946a), die ebenfalls an jene gerichtet war, die sich mit den Erziehungsproblemen der Gegenwart beschäftigten. In das Zentrum stellte er Texte, die den Unterrichtsmethodiker und Sozialkritiker zu Wort kommen ließen, wohlwissend, daß in Fragen der Methode und der Gesellschaftskritik die Neulehrer am ehesten zu instruieren waren. Sein kluger Aufsatz über „Utopie und Wirklichkeit im Werke PESTALOZZIS“ (ALT 1946b) blieb in der Zeitschrift „Pädagogik“ allerdings singulär. Denn schon im September 1947 kritisierten Vertreter der Sowjetischen Militäradministration SMAD auf einer Sitzung mit Redaktionsmitgliedern der pädagogischen Zeitschriften der SBZ, die „Pädagogik“ sei zu theoretisch und müsse aktueller werden. „Es werde zuviel von PESTALOZZI geredet und seinem weichlichen Humanismus, anstatt den Optimismus in einer realistischen Gegenwartsanalyse zu betonen. Besser sei, z.B. DIESTERWEG und vor allem neue, fortschrittliche Pädagogen zu nennen... Die Sowjetpädagogik werde zu schwach behandelt.“<sup>25</sup>

Nicht zu Unrecht hat HEINRICH DEITERS einige Jahre später für die DDR-Pädagogik ihr Verhältnis zu PESTALOZZI geklärt: Seine Pädagogik sei zwar für die sozialistische Pädagogik nicht verwendbar, aber sie sei eben ein lebendiger „Bestandteil dessen, was wir unser Kulturerbe nennen“ (DEITERS 1954, S. 31).<sup>26</sup> Die DDR-Pädagogik hat ihn in diesem Sinne genutzt – als Figur in der Ahnengalerie der Erbe-Hypothek, die Fortschritt versprach, aber die Erben mit destruktiven Effekten belastete – in Ost wie West.

Man wird Mitte der neunziger Jahre wohl kam eine pädagogische Zeitschrift finden, die solch huldvolle Texte wie jene aus den Jahren 1927 und 1946 veröffentlichen würde. Und von Hagiographien ist die Disziplin inzwischen hinreichend bekehrt worden. Auch dies sagt etwas über unser verändertes Verhältnis zu Klassikern aus. PESTALOZZI ist Geschichte, und das Meister-Jünger-Verhältnis hat sich als Figur der Traditionsstiftung weitgehend aufgelöst. Zwar liest man gelegentlich noch den Slogan „PESTALOZZI aktueller denn je“ (GUYER 1975), aber für Didaktiker z.B. ist er allenfalls noch als Begründer des Fachbegriffs „das Elementare“ (WIATER 1993, S. 19) erwähnenswert. Schon unter den „bedeutenden Schulpädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts“ vermißt man ihn inzwischen ebenso (GLÖCKEL u.a. 1993) wie in systematischen Reflexionen über die Perspektiven allgemeiner Bildung (TENORTH 1994). Ob dies ein Zugewinn an Problembewußtsein ist, soll hier nicht entschieden werden. Und daß der Slogan von „Kopf, Herz, Hand“ in einer medial geprägten Gesellschaft wieder Konjunktur erfahren würde, ist eigentlich überraschend. Zugleich haben sich alle euphorischen Pläne – im Sinne PESTALOZZIS – der Volk-Bildung, Volkserziehung und der Umlegung politischer Probleme auf Erziehung wohl als historisch überholt erwiesen.

## Anmerkungen

- 1 Zit. nach: Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 2, S. 14.
- 2 Eingerichtet wurde die Stiftung vom preußischen Kultusminister, getragen von verschiedenen Verbänden und Körperschaften und mit zunächst 75000 RM vom preußischen Finanzministerium finanziell abgesichert.
- 3 Er selbst mußte aus Krankheitsgründen seine Rede verlesen lassen, was die Berliner Lehrerzeitungen mit Bedauern registrierten.
- 4 Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 8, S. 60.
- 5 Darunter befinden sich 99 Artikel, die in der Tagespresse – von der „Königsberger Allgemeinen Zeitung“ über den „Fränkischen Boten“ bis hin zur „Neuen Zürcher Zeitung“ – erschienen sind.
- 6 1868 wurde dieser vor allem im protestantischen Deutschland erfolgreiche und reichsweit agierende Verein gegründet. Seit 1869 gab er regelmäßig „Jahrbücher“ mit dem Interesse heraus, den Herbartianismus als wissenschaftliche Pädagogik zu begründen und zu kultivieren (OELKERS 1986).
- 7 In diesem Sinne definierte WILHELM FLITNER die Erziehungswissenschaft als „ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus“ (1957, S. 18). Zur Systematik des „pädagogischen Grundgedankengangs“ bei FLITNER vgl. HERRMANN 1991.
- 8 Werden und Wirken im Westendheim 2 (1927), H. 2, S. 22f. (Privatarchiv PETER DUDEK).
- 9 Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 2, S. 27.
- 10 FRIEDRICH ZOLLINGER (1858-1931), Lehrer und seit 1892 städtischer Schulsekretär in Zürich, Mitbegründer der PESTALOZZI-Gesellschaft, seit 1901 ihr Präsident, 1910-1914 Sekretär der kantonalen Erziehungsdirektion.
- 11 KARL MUTHESIUS (1859-1929), Volksschullehrer in Weimar, ausgebildet bei KARL VOLKMAR STOY in Jena, forschte speziell zum pädagogischen Denken GOETHEs und veröffentlichte 1908 das Buch „GOETHE und PESTALOZZI“.
- 12 Die Anregung kam offensichtlich von SPRANGER, der in einem Brief an seinen Züricher Kollegen MAX ZOLLINGER vom 11.2.1927 die Entscheidung der Universität mitteilte und darum bat, im Rahmen der Feier eine „Gelegenheit zur Überreichung der traditionell üblichen Verlesung der Ehrendiplome“ zu schaffen (SPRANGER 1978, S. 126f.).
- 13 Die Deutsche Schule 30 (1926), S. 622.
- 14 Zur Bedeutung von PESTALOZZI für die Konzeption der Sozialpädagogik bei NATORP vgl. NIEMEYER (1989). – Zeitgenössisch: BUDDE, der ihn „als größten Sozialpädagogen des 19. Jahrhunderts“ bezeichnete (1913, S. 42), NATORP dagegen in die Tradition des Neukantianismus einordnete (S. 72ff.).
- 15 Für NOHL gilt er schlechthin als Begründer der Sozialpädagogik (1927, S. 644). FLITNER sieht in PESTALOZZI den Entdecker des „sozialpädagogischen Grundgesetzes“, nach dem Erziehung „in der Waffenkammer der gesunden Ordnungen die Menschen mit Kraft so aus[rüstet], daß sie sich in den kranken zu behaupten, an ihrem Teil die kranken Ordnungen zu heilen vermögen.“ (1927a, S. 257)
- 16 Zit. nach: Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 8, S. 61.

- 17 NOHLS Hinweis (1927a, S. 641) auf die Reserviertheit der Lehrer an höheren Schulen gegenüber dem PESTALOZZI-Kult habe ich systematisch nicht mehr verfolgen können. Aber die Feiern werden in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ mit keinem Wort erwähnt, und der hier gedruckte Beitrag von BUCHENAU (1927a) unterscheidet sich in der Distanziertheit der Argumentation deutlich von den Artikeln in den Zeitschriften der Lehrervereine.
- 18 Zum „Sinai-Modell“ als Muster pädagogischer Theoriebildung vgl. PRANGE 1991, S. 61ff.
- 19 Die Fruchtbarkeit des Ansatzes läßt sich für ALEXANDER NEILL bei SCHMITT-HERMANN (1987) und für PAUL OESTREICH bei SCHULTHEISS (1991) studieren. PRANGE selbst zieht auch PESTALOZZI, der sich lebenslang als großes Kind sah, als eines seiner Beispiele heran.
- 20 In: GStA Merseburg, Aktenbestand Preußisches Kultusministerium, Rep. 76 Va, Sekt. 2, Tit. IV, Nr. 68 A, Bl. 385f. Im gleichen Schreiben teilte die Fakultät mit, daß sie auch einen Lehrauftrag für ALFRED ADLER „weder für nötig noch für angebracht hält“.
- 21 Zu Recht stellt HELMUT F. SPINNER fest (1984, S. 55): „Für den Doktoranden, heutzutage auch wieder für den Privatdozenten, der zu früh losschlägt, kann sich aus Kritik – die auch in konventioneller und kompetenter Form unter dem Verdacht der Illoyalität steht, falls sie antiautoritär ‚von unten nach oben‘ praktiziert wird – leicht der EdK-Fall ergeben, wie in alten Zeiten ‚(EdK‘ ist Juristenjargon aus dem Beamtenrecht und heißt ‚Ende der Karriere‘).“
- 22 Eine Zitationsanalyse der „Zeitschrift für Pädagogik“ ergab jedoch, daß PESTALOZZI zwischen 1955 und 1967 Rang 6 der meistzitierten Autoren einnahm, im Zeitraum von 1968 bis 1986 allerdings auf Rang 19 zurückfiel. Im Diskurs der französischen Pädagogik spielt er allenfalls eine marginale Rolle (SCHRIEWER/KEINER 1993, S. 316ff.).
- 23 In diesem Sinne etwa ANNA SIEMSEN (1946, S. 101): „Man hat aus ihm ein Symbol der Volksschulen und eine methodische Vogelscheuche gemacht, beides in gutem Glauben und mit bestem Willen. Heute, da die Nöte seiner Zeit in schwereren und wirklich erdumfassenden Katastrophen wiederkehren, wird er, sein Leben und seine lebensgereifte Philosophie zu einer aufrüttelnden, erschütternden und zugleich trostreichen Botschaft.“
- 24 Ähnlich heißt es bei WEIDENMANN mit Blick auf das Dritte Reich (1946, S. 16): „In die Verwüstung unseres Daseins herein tritt PESTALOZZI, der reine Tor, öffnet uns die Augen für unsere Verlorenheit und für den ‚Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts‘, zeigt uns das Paradies, das wir verloren haben, und weist uns den Weg, auf dem wir es wiedergewinnen können.“
- 25 Brief von ERWIN MARQUARDT an Volksbildungsminister PAUL WANDEL vom 19.9.1947, betr.: Besprechung in Karlshorst über Zeitschriften. In: BA Potsdam, Bestand Volksbildungsministerium R-2/433-435, Bl. 87.
- 26 Ähnlich heißt es in dem einflußreichen Lehrbuch „Geschichte der Erziehung“: Seine Gedanken zur Erziehung gehören „zum kostbaren Schatz der klassischen bürgerlichen Pädagogik, die mit PESTALOZZI einen Höhepunkt erreichte.“ (GÜNTHER u.a. 1988, S. 213). In diesem Sinne hatte bereits 1952 GERDA MUNDORF ihr Augenmerk auf den politischen PESTALOZZI gerichtet, der damals allerdings „die revolutionären Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung“ noch nicht haben erkennen können (MUNDORF 1952, S. 87).

## Quellen

### *Ungedruckte Quellen*

- Bundesarchiv Potsdam: Bestand Volksbildungsministerium, R 2/433 - 435.  
Geheimes Staatsarchiv Merseburg: Bestand Preußisches Kultusministerium, Rep. 76  
Va, Sekt. 2, Tit. IV, Nr. 68 A.

### *Gedruckte Quellen*

- ALT, R. (HRSG.): JOHANN HEINRICH PESTALOZZI 1746-1827. Berlin 1946. (a)  
ALT, R.: Utopie und Wirklichkeit im Werke PESTALOZZIS. In: Pädagogik 1 (1946), S. 129-143. (b)  
BECKER, J. M.: HEINRICH PESTALOZZI. In: Bayerische Lehrerzeitung 61 (1927), S. 102.  
BERNFELD, S.: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967.  
BERNFELD, S.: Der Irrtum des PESTALOZZI. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 2 (1927), S. 136-142. (a)  
BERNFELD, S.: Sankt PESTALOZZI. In: Das Tagebuch 8 (1927), S. 259-263. (b)  
BERNFELD, S.: Ist Psychoanalyse eine Weltanschauung? In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 3 (1928), S. 201-208.  
BUCHENAU, A.: Was wollte PESTALOZZI? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (1927), S. 126-128. (a)  
BUCHENAU, A.: PESTALOZZIS bleibende Bedeutung. In: Monatsschrift für höhere Schulen 26 (1927), S. 89-96. (b)  
BUDDÉ, G.: Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern. Langensalza 1913.  
GANS, A.: Die Einführung der pestalozzischen Methode in Preußen. In: Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 7, S. 50-52.  
GRÜTTNER, A.: Wir bauen mit. Ein Schülerspiel. PESTALOZZI zum Gedenken. Berlin 1926.  
GRUPE, H.: PESTALOZZI und die Volksschule. In: JASPERS 1927, S. 53-79.  
HANSEN, W.: PESTALOZZIS Verhältnis zur Kultur und Zivilisation. In: Die Deutsche Schule 31 (1927), S. 72-93.  
JASPERS, A. (Hrsg.): Frankfurt und PESTALOZZI. Frankfurt a.M. 1927.  
KALK, O.: PESTALOZZIFEIERN. In: Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 4, S. 26-28.  
KLUMKER, CH.J.: PESTALOZZI. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt 18 (1927), S. 277-282.  
KRÜGER, W.: PESTALOZZIS pädagogische Gymnastik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (1927), S. 133-134.  
LITT, TH.: PESTALOZZI, der Mensch und die Idee. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 305-323.  
LITT, TH.: Der lebendige PESTALOZZI. Heidelberg 1952.  
LUCKOW, E.: Lienhard und Gertrud, vier Bilder nach dem gleichnamigen Roman von HEINRICH PESTALOZZI. Leipzig 1927.  
MUNDORF, G.: Zum 125. Todestag von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. In: Pädagogik 7 (1952), S. 81-88.

- MUTHESIUS, K.: Nachklänge zur Schweizerischen PESTALOZZIFEIER. In: Die Deutsche Schule 31 (1927), S. 750-754.
- NOHL, H.: Gedanken zur PESTALOZZIFEIER. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 641-646. (a)
- NOHL, H.: Die geistige Welt PESTALOZZIS. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 647-659. (b)
- NOHL, H.: Zu PESTALOZZIS zweihundertjährigem Geburtstag am 12. Januar 1946. In: Die Sammlung 1 (1946), S. 193-196.
- NOHL, H.: Erziehergestalten. Göttingen 1958.
- OESTREICH, P.: Wenn heute PESTALOZZI...!? In: Die Neue Erziehung 9 (1927), S. 97-99.
- PRETZEL, C.L.A.: PESTALOZZI für immer. In: Die Deutsche Schule 31 (1927), S. 65-72.
- REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 6, Langensalza 1907.
- ROEHL, G.: PESTALOZZI und die Hauslehrer. In: Die neue Erziehung 9 (1927), S. 853-857.
- RÖSGER, K.: PESTALOZZI und die Arbeitsschule. In: Die Arbeitsschule 41 (1927), S. 65-70.
- RÖSSEL, F.: PESTALOZZI als Bahnbereiter der Heilpädagogik. In: Die Hilfsschule 20 (1927), S. 41-53.
- SCHÄFER, A.: PESTALOZZI und die Frauen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (1927), S. 130-132.
- SCHMIDT, M.: PESTALOZZI. In: Pädagogische Werte 34 (1927), S. 167-177.
- SCHORER, A.: PESTALOZZI und die Pädagogik der Gegenwart. In: Bayerische Lehrerzeitung 61 (1927), S. 108-111.
- SCHREMMER, W.: Wer wird nicht PESTALOZZI loben! In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (1927), S. 134f.
- SCHUMACHER, H.: PESTALOZZI, der Mensch und sein Werk. In: Die neue Erziehung 9 (1927), S. 84-97.
- SCHWARZ, E.: PESTALOZZI und die Erziehung des Kleinkindes. In: JASPERS 1927, S. 34-52.
- SIEMSEN, A.: PESTALOZZI und unsere Zeit. In: Schola 1 (1946), S. 96-101.
- SPRANGER, E.: PESTALOZZI. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 323-341.
- TEWS, J.: Und die Erfüllung? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (1927), S. 128-130. (a)
- TEWS, J.: Umschau. In: Die Deutsche Schule 31 (1927), S. 105-110. (b)
- WAGNER, J. (Hrsg.): JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. Wiesbaden 1946.
- WEHNER, K.: PESTALOZZI. Zu seinem 200. Geburtstage. In: die neue schule 1 (1946), H. 1, S. 6-9.
- WIEDENMANN, J.: PESTALOZZIS soziale Botschaft. Zürich 1927, Olten 1946.
- WILDANGEL, E.: Schlußbericht über die Tagungsergebnisse der Berliner PESTALOZZI-woche. In: die neue schule 1 (1946), H. 2, S. 5-7.
- WOLFF, G.: Zum Gedächtnis PESTALOZZIS. In: Berliner Lehrerzeitung 8 (1927), H. 9, S. 65-69.
- ZOLLINGER, M.: Die PESTALOZZI-Gedächtnisfeier in Brugg und Zürich. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 431f.

## Literatur

- BENETKA, G.: Psychoanalyse und akademische Psychologie. In: FALLEND/ REICHMAYR 1992, S. 222-263.
- DIETERS, H.: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827). Leipzig/ Jena 1954.
- DRÄGER, H.: PESTALOZZIS Idee von der Einheit der Erziehung. Pädagogik, Andragogik, Politik. Frankfurt a.M./ Bern 1989.
- DUDEK, P.: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“. Frankfurt a.M. 1988.
- DUDEK, P.: SIEGFRIED BERNFELDS Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung. In: HÖRSTER, R./ MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik S. BERNFELDS. Neuwied 1992, S. 43-58.
- DUDEK, P.: „Als hervorragender Pädagoge und gründlicher wissenschaftlicher Forscher bekannt.“ SIEGFRIED BERNFELDS Berliner Jahre (1926-1932). In: GEISSLER, G./ WIEGMANN, U. (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 65.) Köln/ Weimar/ Wien 1996, S. 61-89.
- DUDEK, P.: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen.“ Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen 1995.
- ERICH, TH.: SIEGFRIED BERNFELD in Berlin – Eine Arbeitschronik. In: FALLEND/ REICHMAYR, S. 163-180.
- FALLEND, K./ REICHMAYR, J. (Hrsg.): SIEGFRIED BERNFELD oder die Grenzen der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1992.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957 (u.ö.); wiederabgedr. in: DERS.: Theoretische Schriften. Hrsg. von U. HERRMANN. (Gesammelte Schriften, Bd. 3.) Paderborn 1989, S. 310-349.
- GLÖCKEL, H., u.a.: Bedeutende Schulpädagogen. Bad Heilbrunn 1993.
- GÜNTHER, K.-H., u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin <sup>16</sup>1988.
- GUYER, W.: PESTALOZZI aktueller denn je. Zürich 1975.
- HAUENSCHILD, H./ HERRLITZ, H.-G./ KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft 1945-1990. DFG-Abschlußbericht. Göttingen 1993 (ms).
- HEID, W.: Reformpädagogik und Soziale Arbeit. Das Frankfurter Westendheim – eine Fallstudie über ein sozialpädagogisches Projekt der Weimarer Republik. Diplomarbeit Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt a.M. 1994.
- HERRMANN, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang.“ Das Systematische und die Systematik in WILHELM FLITNERS Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: PEUKERT, H./ SCHEUERL, H. (Hrsg.): WILHELM FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/ Basel 1991, S. 31-46.
- HESS, E.: Die Kunde in der Pädagogik. Göttingen 1934.
- KLINK, J.-G./ KLINK, L.: Bibliographie J. H. PESTALOZZI. Weinheim/ Basel 1968.
- NIEMEYER, CH.: Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik NATORPS vor dem Hintergrund der ideengeschichtlichen Einlagerung. In: OELKERS, J./ SCHULZ, W./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 241-260.

- NITZSCHKE, B. (Hrsg.): FREUD und die akademische Psychologie. Beiträge zu einer historischen Kontroverse. München 1989.
- OELKERS, J.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, Heft 29 (1986), S. 111-162.
- PRANGE, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345-362.
- PRANGE, K.: Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik. In: SPANHEL, D. (Hrsg.): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Essen 1988, S. 159-168.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- RINGER, F.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. München 1987.
- SCHMITT-HERMANN, U.: A.S. NEILL und seine Schule Summerhill. Zürich 1987.
- SCHRIEWER, J./ KEINER, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: DIES. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M./ Berlin/ Bern 1993, S. 277-341.
- SCHULTHEIS, K.: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik PAUL OESTREICHs. Bad Heilbrunn 1991.
- SPINNER, H.: Zur Soziologie des Rezensionswesens. In: Soziologie 1 (1984), S. 49-78.
- SPRANGER, E.: Briefe. 1901-1963. (Gesammelte Schriften, Bd. 7.) Tübingen 1978.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BÄCKER, D., u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt a.M. 1987, S. 695-719.
- TENORTH, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409-435.
- TENORTH, H.-E.: „Unnötig“ und „unerwünscht“ – SIEGFRIED BERNFELD und die Universitätswissenschaft. In: HÖRSTER, R./ MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik S. BERNFELDs. Neuwied 1992, S. 23-40.
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 577-591.
- WIATER, W.: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth 1993.
- WINKLER, M.: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: Neue Praxis 23 (1993), S. 171-185.
- WINKLER, M.: Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: HORN, K.-P./ WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 141-168.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Dudek

Ziegelstr. 3, 63579 Freigericht





## Neue Wege der Pestalozzi-Forschung

### Methodische und hermeneutische Perspektiven am Beispiel der Pestalozzi-CD-ROM

Die Kritische Ausgabe der Werke und Briefe von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI liegt in ihrer Buchform in einer sehr übersichtlichen und gut verständlichen Struktur vor. Die CD-ROM-Edition der Gesamtausgabe (1994) hingegen bietet dem Nutzer deren vollständigen Text zunächst als ungeschiedene Menge frei recherchierbarer Zeichenkombinationen. Stellt die freie Verfügbarkeit der Gesamtmenge des Textes durch die Aufhebung der Buchstrukturen für die Forschung einen Rückschritt dar? Besteht der einzige Vorzug der Volltext-Datenbank in der Möglichkeit der lückenlosen, vollständigen Erhebung sämtlicher Fundstellen jedes vorkommenden Wortes? Oder bietet auch die CD-ROM dem Benutzer sinnvolle Strukturen für den Text und seine Analyse an, gegebenenfalls anders, als ein gedrucktes Werk dies vermag?

Die Begriffe „Strukturierung“ und „Struktur“ werden in dem vorliegenden Beitrag verwendet, weil es sich bei diesen Bezeichnungen um gängige *termini technici* („structuring“, „structure“) für die Aufbereitung und Präsentation elektronischer Daten handelt (IBM 1978, 1985). In einem sehr weiten Sinne beschreibt der Begriff „Strukturierung“ einen Gliederungsvorgang: Im Hinblick auf ein gedrucktes Werk gelten in diesem Verständnis als Strukturen alle Merkmale der Textaufteilung und -kennzeichnung, d.h. alle typographischen Möglichkeiten der Gliederung (Numerierung, Zählung) und Markierung (Hervorhebung, Unterordnung) von Text.

Im Hinblick auf einen elektronisch erfaßten Text entstehen Strukturen durch die Zuschreibung von Informationen (hier ebenfalls Gliederungsmerkmale, auch solche inhaltlicher Art wie Textgattung) in Form von Codierungen. Diese werden zum Teil sichtbar umgesetzt, indem Hervorhebungen beispielsweise in der Textdarstellung am Bildschirm erkennbar werden; sie können aber auch verdeckt bleiben (versteckter Text, verborgene Symbole) und dem Leser nur auf einen besonderen Bedienungsvorgang hin (z.B. die Benutzung spezieller Menüs) verfügbar gemacht werden.

Die Struktur eines gedruckten Textes erweist sich damit – ungeachtet aller Komplexität – als einflächig, d.h. sie präsentiert sich bei jeder Nutzung vollständig, im Gegensatz zur – möglichen – Mehrflächigkeit von Strukturen des

elektronisch präsentierten Textes, die sich also nicht jederzeit „in Funktion“ befinden, sondern bei Bedarf einzeln oder in Kombination nutzbar sind.

Durch das Scannen einer Textvorlage gehen in der Regel die Strukturen der Buchvorlage verloren. Dabei handelt es sich zum einen um die rein formale Struktur wie Zeilen- und Seitenumbrüche, zum anderen aber auch um inhaltlich bedeutsame Strukturen wie die typographische Kennzeichnung als Überschrift, Fußnote, Anmerkung usw. Die gescannten Daten liegen in einem sogenannten „Fließtext“ vor, es sei denn, ein Bearbeiter strukturiert die Texte mit entsprechenden Codierungen.

Im folgenden soll dargestellt werden, daß die PESTALOZZI-CD-ROM als strukturierte Volltext-Datenbank durchaus entsprechend den Strukturen der Buchausgabe benutzt werden kann, daß sie jedoch in ihrem Erschließungspotential über das Angebot der Buchausgabe hinausgeht. Deren Aufbau wird zunächst in den wichtigsten Grundzügen erläutert, um für die anschließend beschriebenen Strukturen der CD-ROM als Vergleichsraster zu dienen. Diese werden in vier Schritten dargestellt, von rein formalen Aspekten zu mehr inhaltlichen Gesichtspunkten hin. Dabei wird gezeigt werden, daß aus der Kombination von frei zugänglichem Gesamttext („Datenstrom“) *einerseits* und diversen Strukturierungsschlüsseln („Pfeilern“) *andererseits* ein entscheidender Zuwachs an Forschungs-, Erschließungs- und Interpretationsmöglichkeiten erwächst.

## 1. Die Struktur der Buchausgabe

Die 28 Werk- und 13 Briefbände enthalten zunächst die PESTALOZZI-Texte, im Falle von mehreren vorliegenden Versionen in der Regel in der zuletzt zur Veröffentlichung autorisierten Fassung. Diesem Textteil schließen sich in jedem Band vier Anhänge an: (1) textkritische Varianten wie Vorentwürfe und Streichungen, (2) erläuternde Sacherklärungen, beispielsweise Kurzbiographien von Personen oder Erläuterungen von Ereignissen, die im Text erwähnt werden, (3) ein bandbezogenes Orts- und Personenregister sowie (4) ein Glossar zu erklärungsbedürftigen Begriffen, z.B. typisch schweizerischen oder veralteten Ausdrücken. Die beiden letztgenannten Anhänge sind allerdings nicht vollständig; die verschiedenen Bearbeiter der Kritischen Ausgabe haben nicht alle vorkommenden Namen erfaßt und sind in der Auswahl erklärungsbedürftiger Begriffe von Band zu Band unterschiedlich verfahren.

Die Texte und die textkritischen und sacherklärenden Anhänge sind in zweierlei Weise aufeinander bezogen: Zunächst wird in den beiden letzteren jeweils eine Gesamteinführung in den Text gegeben: in Anhang I in Quellenbestand und -überlieferung, in Anhang II in Entstehungsgeschichte und historisch-biographische Zusammenhänge, zum Teil auch in wirkungsgeschichtliche Aspekte. Diese Abschnitte kann man als „Kopftexte“ zu den Schriften

bzw. Briefen auffassen. Ihnen angeschlossen sind dann jeweils seiten- und zeilenbezogene Detailerläuterungen.

Separat erschienen ist ein Registerband mit Namenverzeichnissen (1994). Das Personenregister umfaßt sämtliche in den Schriften und Briefen genannten sowie in den Anhängen erwähnten Personen; die rund 9000 Einträge sind mit zahlreichen biographischen Informationen versehen, die im Vergleich zum Inhalt der sacherklärenden Anhänge weitgehend neu ermittelt wurden, und bieten auf diese Weise dem Benutzer eine Art biographisches Kurzlexikon.

Die Register der Empfänger der Briefe PESTALOZZIS und der Subskribenten seiner ersten Gesamtausgabe bei COTTA enthalten jeweils eine gezielte Auswahl aus dem Gesamtpersonenregister; die Einträge sind dadurch gekennzeichnet, daß sie speziell solche Informationen bieten, die zur näheren wirkungsgeschichtlichen Untersuchung dieser Personenkreise besonders relevant sein können; dazu zählen Herkunft, Wirkungsstätten und berufliche sowie gesellschaftliche Position.

Die Personen, die in den fiktiven Texten PESTALOZZIS – z.B. „Lienhard und Gertrud“ und in den Fabeln – vorkommen, sind in einem weiteren Register knapp charakterisiert, um ihre Rolle im Handlungsgeschehen verständlich zu machen.

Die erwähnten Orte und Regionen sind im Verzeichnis der geographischen Namen topographisch genau bestimmt.

Die Buchausgabe ist also hierarchisch klar strukturiert; dies spiegelt sich in aller Deutlichkeit im Satz, da Texte, dazugehörige Fußnoten, die verschiedenen Anhänge und Register typographisch voneinander abgesetzt sind. Der Benutzer erkennt anhand von Satzspiegel, Kopfzeile und Zeichenformat jederzeit, welcher Quellen- bzw. Textgattung er seine Informationen gerade entnimmt und welchen Rang die Herausgeber der Kritischen Ausgabe dieser einräumen.

## **2. Die Aufhebung der Struktur der Buchausgabe in der elektronischen Volltext-Datenbank**

In der CD-ROM-Edition scheint eine solche gliedernde Struktur zunächst aufgehoben.<sup>1</sup> Ungeachtet des hierarchischen Ranges kann jede Zeichenkombination in der Gesamtausgabe mit ein und demselben Suchbefehl aufgefunden und als „gleich-berechtigtes“ Ergebnis angezeigt werden. Diese Lückenlosigkeit des Retrieval ist durchaus von großem Nutzen, stellt es doch einen der entscheidenden Vorzüge der CD-ROM-Edition gegenüber der Buchausgabe dar, daß sie dem Suchenden wirklich sämtliche Fundstellen, und diese „ungefiltert“, präsentiert.

Wer beispielsweise PESTALOZZIS Verwendung des Wortes oder des Begriffes „Gewalt“ nachgehen möchte, stößt mit seiner Anfrage nicht nur auf Texte zur Auseinandersetzung mit der Französischen und der Helvetischen Revolution (wie „Ja oder Nein“), die er ohnehin als Fundstelle vermuten würde und in der Buchausgabe auch bevorzugt aufgeschlagen hätte, sondern ihm werden auch Stellen aus „Lienhard und Gertrud“ angezeigt – Passagen, die in der Buchausgabe vermutlich übergangen worden wären, entweder weil man dem Roman andere Themen oder eine andere Ernsthaftigkeit in der Darstellung des Themas zuschreibt oder weil sein Umfang (in allen Fassungen 5 Bände der Gesamtausgabe) die Suche äußerst mühsam macht. Dies gilt um so mehr für die 6.252 Briefe, deren systematische Auswertung durch vollständige Lektüre fast unmöglich scheint und die zumindest bislang – so zeigt es die Sekundärliteratur – bei der sachlichen Erschließung von PESTALOZZIS Werk häufig unberücksichtigt geblieben sind. Die CD-ROM-Recherche führt jedoch sofort auch zu solchen Belegen. Zugleich präsentiert sie alle Fundstellen in den Anhängen – leicht abweichende, aber gerade deshalb oft interessante Lesarten im textkritischen Apparat; etwa, wo das Wort „Gewalt“ im Unterschied zum veröffentlichten Text, in dem es fehlt, in einem Entwurf enthalten ist, oder aber eine interessante Bemerkung zu PESTALOZZIS Gebrauch des Begriffes in den Sacherklärungen.<sup>2</sup>

So bietet das Volltext-Retrieval dem Nutzer die Möglichkeit, sich ohne Differenzierung jede Fundstelle in gleicher Gewichtung anzeigen zu lassen, um ohne eine vorab getroffene Auswahl von Texten sämtliche Aussagen PESTALOZZIS zu einem Sachverhalt – auch alle Lesarten, sowie die Verwendung des Suchbegriffes im Zusammenhang mit Sacherklärungen und Registern – zur Kenntnis zu nehmen.

Dieser „unstrukturierte“ Zugang hat seine unbestreitbaren Vorteile. Freilich sind es z.B. gerade die drei letztgenannten Teile der Gesamtausgabe, die ein Nutzer bei einer Forschungsfrage nicht einbeziehen möchte, sondern er will – wie bei der Buchausgabe – nur in den „eigentlichen“ Texten recherchieren; oder er möchte seine Anfragen auf einzelne Bände, Texte, Textgattungen oder auch Zeiträume begrenzen. Innerhalb dieser Ausschnitte aus dem Gesamten möchte er dann aber die durch das Medium CD-ROM gewährleistete Vollständigkeit nutzen. Er möchte also einerseits Strukturen in Anspruch nehmen können, andererseits aber in ihrem Rahmen von Geschwindigkeit und Lückenlosigkeit des elektronischen Retrieval profitieren.

Um dieses beides zu gewährleisten, steht der Text auf der CD-ROM zwar auch als Volltext-Datenbank (Fließtext) zur Verfügung, wurde aber von den Bearbeitern zugleich in mehrfacher Hinsicht strukturiert, so daß der Benutzer die Wahl hat zwischen einer Totalauswertung und einem gezielt erstellten Auswahlresultat, indem er eine oder mehrere Strukturen freigibt: Als erste Strukturfläche bietet die PESTALOZZI-CD-ROM eine Unterteilung der Dokumente<sup>3</sup> nach Quellengattungen (Werke, Briefe, Anhänge, Register), hier als „Dokumententypen“ bezeichnet; die zweite Fläche bezieht den Text auf kleinere Einheiten – aus Sicht der EDV „Felder“ –, nämlich die einzelnen Bände, die Titel der Schriften, die Nummern und die Adressaten der Briefe sowie

die Registerschlagworte. Noch „feinmaschiger“ wird die Struktur, wenn zusätzlich zu diesen eher formalen Bestimmungen in einem dritten Schritt inhaltliche Merkmale zugeschrieben werden: die Textgattung und der Textstatus. Einen vierten Strukturierungsschlüssel bildet die zeitliche Einordnung.

Die genannten Strukturen sind sozusagen über die Volltext-Datenbank gelegt worden, d.h. der Text wurde auf verdeckte Weise codiert und legt bei Bedarf die einzelnen Flächen frei. Der vollständig verfügbare Datenfluß bietet zur Orientierung „Pfeiler im Strom“. Was das für das Retrieval konkret bedeuten und damit methodisch für die PESTALOZZI-Forschung leisten kann, soll im folgenden vorgestellt und an Beispielen erläutert werden.

### **3. Strukturen der CD-ROM**

#### *3.1 Erste Struktur der CD-ROM: Dokumententypen*

Wie in der Buchausgabe sind auch auf der CD-ROM die eigentlichen PESTALOZZI-Texte (Werke, Briefe), die Anhänge (Textkritik, Sacherklärungen) sowie die Gesamtnamenregister unterscheidbar und einzeln zu nutzen; hinzu kommt ein eigens erstelltes Gesamtglossar. Diese Teilmengen werden auf der CD-ROM als Dokumententypen bezeichnet; ihre Differenzierung stellt die größte Strukturierung der Gesamtmenge dar.

Inwiefern kommt der Unterscheidung von Dokumententypen in Kombination mit darin vollständiger Erhebung aller Fundstellen – d.h. über den Inhalt aller 42 Werk- und Briefbände hinweg – Bedeutung zu? Es liegt nahe, einige Recherchen auf spezifische Dokumententypen zu begrenzen, z.B. die Anhänge und die Register auszuklammern, um tatsächlich nur die von PESTALOZZI autorisierten Formulierungen und Texte zu erhalten.

Auch die Beschränkung auf die Werke oder auf die Briefe kann bei einigen Fragestellungen durchaus sinnvoll und der Vergleich im Hinblick auf einen identischen Sachverhalt interessant sein. Denn in der Regel behandelt ein Verfasser ein Thema oder ein Anliegen in Texten, die er zur Veröffentlichung vorsieht, anders als in persönlichen Schreiben. Bei offiziellen Rundschreiben und Berichten besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, daß Beschönigungen oder Übertreibungen, z.B. bezüglich des Zustandes eines angepriesenen Unternehmens, vorgenommen werden als im unmittelbaren Austausch mit persönlich nahestehenden Briefpartnern. In solchen Briefen wiederum sind spontane Reaktionen auf Ereignisse, Betroffenheit, subjektive Beurteilung eher auszumachen. Insofern ist eine Differenzierung zwischen Werk- und Briefäußerungen, beispielsweise für die Biographik, dringend geboten.

Entsprechende Unterscheidungen lassen sich z.B. im Hinblick auf PESTALOZZIs Armenanstalt auf dem Neuhoof feststellen, bei deren Konzept es sich –

trotz ihres nur kurzen Bestehens – um eine interessante Anregung für die zeitgenössische Armenenerziehung handelt.

Das Bemühen PESTALOZZIS, die Kinder der Armen „zur Armut“ zu erziehen, d.h. sie zu überlebensfähigen Selbstversorgern auszubilden, wird in seinen Schriften zu diesem Thema, etwa dem „Memorial“ an die Adresse des Landvogtes NIKLAUS EMANUEL VON TSCHARNER, in der ganzen Programmatik breit gestaltet, wirkt plausibel und gut umsetzbar (PSW 1, S. 142-175). Nichts anderes ist von der Beschreibung einer solchen Institution in einer Programmschrift auch zu erwarten, wenn Unterstützung gewonnen werden soll. Und doch werden diese Texte bis heute in der PESTALOZZI-Forschung immer wieder als Belege für die *Realität* genommen: „Eingehende Kenntnis über die Arbeit mit den Verding- und Taunerkindern auf dem Neuhof gibt Pestalozzi in seinen Berichten:...Herrn Pestalozz Briefe an Herrn N.E. Tschärner über die Erziehung der armen Landjugend. 1777“ (GUYER 1975, S. 49).

Seriöse historisch-biographische Forschung darf allerdings bei ihrer Darstellung auf die persönlichen Äußerungen eines Autors nicht verzichten. Denn was den tatsächlichen Zustand, die konkreten Vorgänge, die Ursachen und Wirkungen des Scheiterns der Armenenerziehungsanstalt anbetrifft, so läßt sich dazu eher etwas aus den Briefen an nähere Freunde und Bekannte entnehmen, etwa wenn PESTALOZZI angesichts der negativen Entwicklung der Anstalt dem Ratsschreiber ISAAK ISELIN in Basel, einem wichtigen Förderer, mitteilt: „Ich fühle ganz, daß vom Erfolg oder Nichterfolg meiner Anstalt das Urteil vieler tausend Menschen über das Wahre oder Falsche meiner Vorschläge abhängen wird, und daß also die Sache der Wahrheit und der Menschheit von meinen Fehlern leiden möchte.“ (PSB 3, S. 56)

Zur Differenzierung zwischen beiden Dokumententypen, die die Buchausgabe gleichfalls leistet, kommt als Gewinn durch die CD-ROM hinzu, daß diese so unterschiedlichen Aussagen alle gefunden werden können. Das gilt z.B. ebenfalls für den Vergleich der Verwendung eines Namens in Werken einer- und in Briefen andererseits.

Wenn man beispielsweise den Fundstellen des Namens des Grafen KARL JOHANN CHRISTIAN VON ZINZENDORF, eines Neffen des Begründers der Herrnhuter Brüdergemeine, in den Werkbänden nachgeht, so kann seine Adressatenposition für zwei wichtige Memoires über die Volksbildung (PSW 10, S. 47-63) den Eindruck erwecken, es habe sich bei ihm um einen bedeutenden Förderer PESTALOZZIS gehandelt. In der Tat erhoffte sich dieser über ZINZENDORFs Position als Innenminister unter JOSEPH II. eine Einflußnahme auf das österreichische Erziehungs- und Bildungswesen; ZINZENDORF war für ihn nicht nur Widmungsadressat im üblichen Sinne, sondern durchaus ernstzunehmender Hoffnungsträger für die Wirkung in Österreich.<sup>5</sup> Aus den an ZINZENDORF selbst gerichteten Briefen und seiner Nennung in Schreiben an andere Personen läßt sich aber klar erkennen, daß PESTALOZZI zwar sehr um diese Förderung rang, daß er aber letztendlich über ZINZENDORF nichts erwirken konnte.

Während das Ausklammern von Fundstellen aus Anhängen und Registern plausibel ist, wenn es einzig um die letztgültigen Textfassungen PESTALOZZIS geht, so gibt es andererseits etliche Fragestellungen, bei denen beispielsweise die Sacherklärungen von Interesse sind, nämlich wenn man sich nicht unmittelbar mit PESTALOZZIS Texten befassen will, sondern das Angebot an Informationen zur Geistes- und Wirkungsgeschichte nutzen möchte, z.B. um Bezüge zwischen Personen, die auch zu PESTALOZZI in Beziehung standen, zu ermitteln und Rückschlüsse auf Wege der Kommunikation und Wirkung zu ziehen. 42 sacherklärende Anhänge bieten hier einen reichen Recherche-Fundus, der in der Buchausgabe nur punktuell genutzt wird, weil man nicht im vorhinein wissen kann, daß beispielsweise eine Person, die in einem Band biographisch kurz skizziert wird, in anderen Bänden als Gegner dargestellter Vorhaben oder als Briefpartner erwähnter Personen beschrieben wird.

Ein interessantes Beispiel für indirekte Verbindungen zu PESTALOZZI stellt GOETHE dar. Sein Verhältnis zu dem Schweizer war eher distanziert, nicht anders das umgekehrte; zu verschieden waren Denkungsart und Wirkabsichten der beiden Männer. Darin wird auch die Ursache dafür zu suchen sein, daß im eigentlichen Text- und Briefteil der PESTALOZZI-Ausgabe der Name „Goethe“ nur selten zu finden ist. PESTALOZZI hat zwar in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ kritisch Stellung zu GOETHE genommen, und seine dortige Wertung drückt die Diskrepanz in den Interessen der beiden Männer aus PESTALOZZIS Sicht unmißverständlich aus: „Vatersinn hoher Kräfte gegen die unentwickelte schwache Horde der Menschen! Oh Fürst in deiner Höhe! Oh GOETHE in deiner Kraft! Ist das nicht deine Pflicht? Oh GOETHE, daß deine Bahn nicht ganz Natur ist!“ (PSW 1, S. 280) Doch wie aus einer Bemerkung in einem Brief an ISAAK ISELIN deutlich wird, ist der Name „Goethe“ eher ein Versatzstück, steht für ein bestimmtes geistiges Profil und für das Programm eines mächtigen Mannes; es läßt damit die Nennung des Namens eher stellvertretend erscheinen: „GOETHE lasse ich gerne durchstreichen. Der Sinn, warum er dasteht, ist folgender: Die Kraft seines dem Jahrhundert zugeschnittenen Genies wirkt mit Fürsten- und Herrschergehalt“ (PSB 3, S. 87). Den Texten und Briefen zufolge hatten die beiden Männer scheinbar wenig Gemeinsames.

Aus den Anhängen, in denen immerhin 74 Fundstellen den Namen „Goethe“ aufweisen, läßt sich aber beispielsweise erheben, daß unter den Bekannten PESTALOZZIS etliche auch mit GOETHE in Verbindung standen. So erhält man Einblicke in das geistige Netz der Zeit und damit auch Hinweise auf indirekte Berührungspunkte zwischen PESTALOZZI und GOETHE; GOETHE wählte als Vorbild für die „Pädagogische Provinz“ in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“ die Anstalt von PHILIPP EMANUEL VON FELLENBURG in Hofwil, die ihrerseits von PESTALOZZIS Ideen beeinflusst war (PSW 7, Anh. II, S. 581). Oder wenn man darauf stößt, daß der Reformbauer des Katzenrütihofes JAKOB GUJER, der PESTALOZZIS Vorstellungen von Landwirtschaft mit seinen fortschrittlichen Ansätzen stark beeinflusste, von GOETHE ebenfalls besucht worden war und bewundert wurde (PSW 9, Anh. II, S. 582).

Auch die Personenregister als Dokumententyp enthalten einen reichen Fundus an Verbindungen zwischen den Persönlichkeiten im näheren und weiteren Umfeld PESTALOZZIS. Aufgrund der systematischen Anlage der biographi-





schen Zusatzinformationen, d.h. der Verwendung gleichlautender Formulierungen für vergleichbare Sachverhalte, bieten sich die Registereinträge für Recherchen im Zusammenhang mit Personengruppen, die zu PESTALOZZI in gleichem Bezug standen, besonders an: So läßt sich zum Beispiel mit Hilfe der Stichworte „Förderer PESTALOZZIS“ nicht nur eine Aufstellung derselben erzeugen, sondern über diese Einträge kann man auch ihre Beziehungen untereinander ermitteln. Hier wird beispielsweise der „Förderer PESTALOZZIS“ JOHANN GOTTFRIED HERDER zugleich als „Freund GOETHE“ ausgewiesen (Reg. bd. I, S. 218), ebenso wie der „Förderer“ der Pädagogik „PESTALOZZIS“ in Preußen, WILHELM VON HUMBOLDT (ebd., S. 242f.).

Auch der Bezug zu PESTALOZZI als Lehrer oder Schüler in einer seiner Anstalten ist in den betreffenden Einträgen jeweils angegeben. So lassen sich auch von diesen Personengruppen – etwa den Lehrern in Burgdorf – gezielt Auflistungen erstellen. Ebenso sind beispielsweise unter den Briefempfängern alle diejenigen im Baltikum und in Rußland oder unter den Subskribenten der COTTA-Ausgabe alle Fabrikanten auffindbar – wirkungsgeschichtlich durchaus interessante Aspekte.

### *3.2 Zweite Struktur der CD-ROM: Felder*

Unterhalb der Strukturfläche der Dokumententypen ist der Gesamttext kleineren Einheiten zugeordnet, die sich zum einen ebenfalls aus der Gliederung der Buchausgabe ergeben, zum anderen aber auch durch die verdeckte Zuschreibung von Zuordnungs-Merkmalen entstanden sind. Es handelt sich um die Felder:

1. Band
2. Briefnummer
3. Schlagwort
4. Titel
5. Adressat

Der Vorteil des vollständigen Retrieval läßt sich also anwenden bezogen auf kleinere Einheiten der Gesamtausgabe, indem man die Suchanfrage auf einzelne Bände, auf ganz bestimmte Werke oder auch auf einzelne Briefe bezieht.

Durch eine Begrenzung auf bestimmte Texte kann einer Frage vergleichend in ausgewählten Schriften nachgegangen werden, z.B. den anthropologischen Überlegungen zu den „Zuständen“ des Menschen, seiner natürlichen, seiner gesellschaftlichen und seiner sittlichen Verfassung, in der Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ im gezielten Vergleich mit den diesbezüglichen Aussagen

in PESTALOZZIS Fabeln „Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens“.

Ebenfalls durch die Buch-, nämlich die Registerstruktur bereits vorgezeichnet ist die Möglichkeit, mit Hilfe des Feldes „Schlagwort“ nähere Informationen zu bestimmten Namen oder unverständlichen Begriffen einzuholen. Hier bietet die CD-ROM insofern einen Benutzungsvorsprung gegenüber der Buchausgabe, als man während der Arbeit an bestimmten Texten direkt auf Registerinträge zugreifen und die dortige Information durch Kopieren als „Notiz“ an die entsprechende Textstelle anhängen kann, beispielsweise um aus wirkungsgeschichtlichem Interesse heraus Herkunftsorte von Subskribenten der COTTA-Ausgabe wie „Gerresheim“ oder „Elberfeld“ genau zu lokalisieren (PSW 26, S. 217, 223, 263; Registerband I, S. 758, 769), eine erwähnte Person in ihrer Bedeutung für PESTALOZZI besser einordnen zu können oder einen in Deutschland ungebräuchlichen Ausdruck wie „äufnen“ in den Worterklärungen nachzuschlagen.

Auch im Hinblick auf die Bedeutung der fiktiven Personennamen, die meist auf eine Funktion im Rahmen der Texte hinweisen, kann die Verwendung der Feld-Recherche „Schlagwort“ sich als sinnvoll erweisen. Hat ein Benutzer beispielsweise nach Textstellen gesucht, die sich mit dem Themenkomplex „Verantwortung“, „verantwortlich“ und „verantworten“ befassen, so bringt eine Fundstelle aus „Lienhard und Gertrud“ das „Verantworten“ in einen Zusammenhang mit einer fiktiven Person namens „Speckmolch“, der äußert: „Mir würde das Verantworten nichts ausmachen, wenn ich das Beweisen nicht fürchtete“ (PSW 2, S. 257). Der im Register der fiktiven Namen aufgeführte Tatbestand, daß es sich beim „Speckmolch“ um einen Geschworenen handelt, bringt die Aussage über sein Scheuen vor Verantwortung in den von PESTALOZZI intendierten, kritischen Zusammenhang (Registerband I, S. 876).

Das Feld „Titel“ ermöglicht es, nach bestimmten Begriffen oder Begriffsfragmenten in Überschriften zu suchen und sich auf diese Weise eine Dokumentenauswahl beispielsweise solcher Texte zu erstellen, die das Stichwort „Gesetz“ in irgendeiner Weise enthalten, wie z.B. „Über Gesetzgebung und Kindermord“ (PSW 9, S. 1-181) und „Ein Wort an die Gesetzgebenden Räte Helvetiens“ (PSW 12, S. 329-343).

Nicht nur dem präzisen „Aufschlagen“ von Textstellen in der CD-ROM-Edition, sondern bereits dem systematischen Zusammenstellen von Passagen dient das Feld „Adressat“. Es erlaubt die Zusammenstellung der Briefe an bestimmte Empfänger. Bei vielen Untersuchungen zum Leben und Wirken PESTALOZZIS erweist es sich als sinnvoll, aus den Briefen an spezifische Adressaten gezielt Gruppen zu bilden. Da PESTALOZZI meist verschiedene Anreden und Bezeichnungen für ein und dieselbe Person verwandte – z.B. für den Sektionschef im preußischen Innenministerium, seinen Freund GEORG HEINRICH LUDWIG NICOLOVIUS, einmal nur „NICOLOVIUS“, dann „Monsieur“,

ein anderes Mal „Staatsrat“ oder auch „Seiner Hochwohlgeboren“ –, führt reine Volltext-Recherche nur dann zu allen Briefen an ihn, wenn man jede, auch die ungeläufigen Anreden berücksichtigt; sie führt andererseits auch zu Briefen, in denen NICOLOVIUS erwähnt wird, die aber nicht ihm als Empfänger gelten. Von daher kommt der verdeckten Zuschreibung von einheitlichen Adressatenbezeichnungen ein systematischer Sinn zu. Sie ermöglicht beispielsweise die Gruppierung aller Briefe an häufig frequentierte Buchhändler wie z.B. an PASCHOUD in Genf, aus denen sich PESTALOZZIS Buchbestellungen wie auch seine Rücksendungen entnehmen lassen, nicht selten versehen mit Kommentaren. Desgleichen kann man gezielt den Briefverkehr PESTALOZZIS mit seinen Verlegern, z.B. COTTA, untersuchen. Oder es kann durch die Auswahl von Briefen an nähere Freunde unter den Adressaten, wie JOHANN KASPAR LAVATER und JOHANNA VON HALLWIL, ein Eindruck von der Verfassung PESTALOZZIS während bestimmter Lebensphasen gewonnen werden.

### *3.3 Dritte Struktur der CD-ROM: Textgattungen*

Die Möglichkeit, Geschwindigkeit und Lückenlosigkeit des Volltext-Retrieval gezielt auf Dokumententypen oder kleinere Texteinheiten, wie die „Felder“ sie darstellen, beschränken zu können, drängt die Frage nach einer stärker inhaltlich orientierten Differenzierung des Gesamttextes, nämlich einer Zuschreibung von Textgattungen oder Textsorten auf. Es ist sicherlich nicht „gleich-gültig“, ob Äußerungen zu einem bestimmten Thema etwa im Rahmen eines fiktiven Textes oder einer Abhandlung stehen, ob sie im Zusammenhang mit fragmentarischen „Bemerkungen zu gelesenen Büchern“ oder in Denkschriften an hochrangige Persönlichkeiten getroffen werden. Es stellt sich auch die Frage, ob die Verschiedenartigkeit der Textgattungen – und ihrer Wirkungsabsichten wie Unterhaltung, Belehrung, Aufklärung, Motivation – zu einer unterschiedlichen Gewichtung und Auswertung der Aussagen berechtigt.

Als dritte Strukturierung wurde auf der CD-ROM eine Differenzierung in Textsorten vorgenommen; die Texte sind Gattungen zugeordnet, die entweder von PESTALOZZI selbst oder von den Bearbeitern der Gesamtausgabe angegeben wurden, ansonsten nach üblichen literaturwissenschaftlichen Kriterien. Die Übersicht nennt die 16 Hauptgruppen, die dann gegebenenfalls noch genauer charakterisiert werden<sup>6</sup>:

1. Vorwort/Bemerkungen der Herausgeber der PSW/PSB
2. Inhaltsverzeichnis zu einem Band der PSW/PSB
3. Rede
4. Zeitschriftenbeitrag/Einzelbeitrag zu einem Sammelband
5. Memorial/Denkschrift
6. Eigenständige Abhandlung

7. Fiktiver Text
8. Bemerkung zu gelesenen Büchern/Rezension
9. Öffentliches Anschreiben/Offener Brief/Auseinandersetzung/Eingabe
10. Flugschrift
11. Broschüre/Einladung/Aufforderung/Rundschreiben
12. Tagebuch
13. Autobiographischer Text
14. Brief
15. „Kurztext“ (literarischer Art, z.B. Gedicht, Denkspruch, und juristischer Art, z.B. Testament)
16. Texte im Zusammenhang mit der COTTA-Ausgabe

Eine weitere Binnendifferenzierung der einzelnen Gattungen betrifft den Status der Texte. So kann man Unterscheidungen treffen zwischen vollständigen Schriften, Entwürfen und Fragmenten; außerdem läßt sich die wirkungsgeschichtlich bedeutsame Trennung zwischen den zu Lebzeiten PESTALOZZIS veröffentlichten Texten und solchen, die zwar zu Lebzeiten fertiggestellt, aber nicht veröffentlicht wurden, vornehmen.

Die gezielte Nutzung der Gattungs- und Status-Differenzierung soll hier exemplarisch an der Textgattung „Reden“ aufgezeigt werden.

- Die erste Gruppe wird gebildet von zu Lebzeiten PESTALOZZIS gedruckten Reden, die von ihm selbst zur Veröffentlichung vorgesehen waren; Reden, die zu offiziellen Anlässen wie der Tagung der Helvetischen Gesellschaft in Langenthal im Jahre 1826 gehalten und anschließend publiziert wurden, um ein breiteres Publikum mit PESTALOZZIS Ideen vertraut zu machen (PSW 27, S. 163-214).
- Eine zweite Gruppe umfaßt die aufgezeichneten, aber zu Lebzeiten PESTALOZZIS unveröffentlichten Reden, es handelt sich um einen Teil der Ansprachen, die PESTALOZZI in seinen Instituten an Schüler und Mitarbeiter gerichtet hat; Reden, die für einen engeren Kreis bestimmt waren und dadurch in manchen Punkten ungeschütztere und intimere Bemerkungen enthalten mögen; Reden, aus denen sich Schlüsse auf PESTALOZZIS Umgang mit seinem unmittelbaren Umfeld ziehen lassen.
- Die dritte Gruppe bilden die Entwürfe zu Reden, also Versionen, die möglicherweise Hinweise geben können auf Gedanken und Formulierungen, die PESTALOZZI zunächst vorgesehen, dann aber nicht ausgesprochen hat.
- Als vierte Gruppe interessant sind diejenigen Notizen, die Fragment geblieben sind.

Bei Durchsicht der ersten Gruppe, der gedruckten Reden, lassen viele Fundstellen eindeutig erkennen, daß diese Texte den Charakter von Fachvorträgen (im Sinne von mündlichen Abhandlungen) tragen. Insofern sind diese Reden beispielsweise als gleich-gültiges Textkorpus heranzuziehen, wenn gezielt in

Veröffentlichungen PESTALOZZIS zu bestimmten Sachfragen recherchiert wird; zu denken ist in diesem Zusammenhang z.B. an die Rede „Über die Idee der Elementarbildung“ („Eine Rede, gehalten vor der Gesellschaft der schweizerischen Erziehungsfreunde im Jahre 1809 [Lenzburger Rede]“, PSW 22, S. 130-324). Die Länge dieses Textes ist im übrigen ein deutlicher Hinweis darauf, daß es sich in der vorliegenden Fassung um eine schriftliche Überarbeitung – und Ausweitung – handeln muß.

Innerhalb dieser Gruppe sowie der zweiten, die die unveröffentlichten, aber tatsächlich gehaltenen Reden PESTALOZZIS umfaßt, kann die Teilmenge der Institutsreden von Interesse sein, z.B. im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise PESTALOZZI mit seinen Mitarbeitern und Schülern gesprochen hat, wie appellativ sein Stil als Mittel zur Erhaltung seiner Führungsposition und zum Fortbestand der Gemeinschaft war. So kann man etwa nach der Häufigkeit von Varianten der Selbstbezeichnung PESTALOZZIS als „Vater“ und „Lehrer“ oder nach verschiedenen Anreden der Zuhörer, etwa als „Freunde“, „Brüder“ oder „Männer“, recherchieren. Damit läßt sich durchaus ein Einblick in den Duktus der Ansprachen gewinnen.

Eine Untersuchung der Verwendung von religiösen Begriffen wirft ein Licht auf die Atmosphäre, die PESTALOZZI mit diesen Reden zu schaffen suchte. Eine Recherche in den vierzehn Institutsreden, die aus Yverdon überliefert sind, nach allen Textstellen, an denen die Begriffe „Gott“ und „göttlich“ sowie „Jesus Christus“ vorkommen, außerdem „heilig“, „Himmel“ und „himmlisch“ sowie Wörter aus der Begriffsfamilie „Hingabe“, sofern sie in religiöser Absicht verwendet werden, ergibt eine Gesamtfundstellenzahl von 1.027. In Bezug gesetzt zu 5.873 untersuchten Zeilen in der Kritischen Ausgabe bedeutet dies in jeder 5. bis 6. Zeile eine religiöse Andeutung. Es handelt sich dabei nicht um ein normal-verteiltes Vorkommen der Begriffe, sondern diese treten gehäuft in spezifischen appellativen Zusammenhängen auf.<sup>7</sup>

Es besteht die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, ob die ausformulierten und nicht veröffentlichten Reden aus dieser Gruppe von PESTALOZZI bewußt zurückgehalten wurden – dies gilt offenbar z.B. für die sehr pessimistische Neujahrsrede von 1808 (PSW 21, S. 1-9, und Anh. II, S. 390) –, oder ob sie keinen Verleger fanden.

Auch die „ungehaltenen“ Reden verdienen Beachtung. So wäre z.B. zu überlegen, weshalb einzelne Passagen, etwa die Entwürfe zur „Rede über die Elementarbildung“ (PSW 22, S. 3-129), nicht vorgetragen wurden – was PESTALOZZI aber reflektiert und bewegt haben muß, um solche Abschnitte zu formulieren und sie dann doch zu verwerfen.

Im Hinblick auf alle Textgattungen ist die vorgenommene Differenzierung zwischen den zu Lebzeiten PESTALOZZIS veröffentlichten und den anderen Texten (und Textstufen) für die Wirkungsgeschichte von Bedeutung. So ist es

für das Verständnis der Reaktionen von PESTALOZZIS Zeitgenossen wichtig zu wissen, welche seiner Schriften sie tatsächlich rezipieren konnten und welche seiner Gedankengänge ihnen verborgen waren; viele der heute veröffentlichten Texte konnten sie nicht kennen und deshalb leicht zu anderen Urteilen gelangen als die Leser der Kritischen Gesamtausgabe. Beispielsweise erschien die Schrift „Ja oder Nein“, die als differenzierte Stellungnahme PESTALOZZIS zur Französischen Revolution, insbesondere zur Frage der Gewalt, gilt, nicht zu seinen Lebzeiten. Die restaurative Regierung nach der Zeit der Helvetik, die PESTALOZZI aufgrund seiner früheren Stellungnahmen zur Revolution mißtraute, konnte die Schrift nicht kennen.

PESTALOZZIS „Schriften zur Stäfner Volksbewegung“ (PSW 10 und 11) blieben ebenfalls nur Entwürfe bzw. wurden nicht veröffentlicht. Seine Stellungnahme für die benachteiligte Landbevölkerung am Zürichsee war den Zeitgenossen also keineswegs so bekannt wie den Lesern der Gesamtausgabe. Insofern verwundert es, wenn deren Herausgeber trotz Kenntnis dieses Umstandes bedauern, daß „PESTALOZZIS Ruf nach politischer und gesellschaftlicher Gleichberechtigung von Stadt und Land, den er schon in seinen Schriften zur Stäfner Volksbewegung seit 1795 erhob (unsere Ausgabe Bd. X, XI), ...1815 immer noch keine Verwirklichung erhalten“ hatte (PSW 24B, S. 239): denn dieser „Ruf“ war nicht zu „hören“. (Vgl. DÄNDLIKER 1912, S. 93; CORRODISULZER 1926)

### *3.4 Vierte Struktur der CD-ROM: zeitliche Zuordnung*

Bei der Recherche in PESTALOZZIS Werken und Briefen ist natürlich auch der Aspekt des Zeitpunkts der Entstehung bzw. des Erscheinens von Bedeutung. Deshalb wurden sämtliche Texte mit der entsprechenden Zeitzuweisung codiert. Der Aufbau der Buchausgabe ist zwar im allgemeinen chronologisch, doch sind z.B. Texte und ihre Vorstufen oder Nachfolgevarianten jeweils zusammenhängend abgedruckt, etwa „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ mit allen Entwürfen<sup>8</sup>, desgleichen die Schrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und Vaterlandes“<sup>9</sup> und der Roman „Lienhard und Gertrud“<sup>10</sup>. Diese Anordnung ist inhaltlich nachvollziehbar, sprengt aber – gerade im letzteren Fall, da die Fassungen zwischen 1781 und 1819 entstanden sind – erheblich die chronologische Textanordnung. Hinzu kommt die gesonderte Wiedergabe von Schriften und Briefen in zwei Editionsreihen.

Wie bei der formal und inhaltlich orientierten Strukturierung besteht ein erster Sinn der Zeitzuschreibung darin, alle Dokumente bestimmter Zeitpunkte oder Zeiträume – sozusagen quer durch alle 42 Buchbände – zusammenstellen zu können. Ein weiterer liegt in der Eröffnung der Möglichkeit, in dieser Gruppe von Dokumenten gezielt nach der Verwendung von Begriffen zu recherchieren. Ein dritter ist zu sehen in einer Kombination aufeinander auf-

bauender Rechercheabschnitte, also beispielsweise einer Aufteilung der Wirkungszeit PESTALOZZIS in Jahrzehnte (1768-1777, 1778-1787, 1788-1797 usw.), um gezielte Vergleiche zur Virulenz eines Themas oder zur Häufigkeit eines Begriffs oder Namens anzustellen.

Zur zeitlichen Differenzierung wurde – soweit möglich – eine Einteilung bis hinunter zur präzisen Monatsbestimmung gewählt. Ansonsten besteht eine Anordnung in folgender Rangfolge: Monate, den Monaten nachgeordnet die entsprechende Jahreszeit (z.B. nach „August“ die im „Sommer“ einzuordnenden Texte, nach „November“ die „Herbst“-Dokumente), am Jahresende dann die dieser Jahreszahl allgemein zugeschriebenen und zuletzt die mit einer ungefähren Zeitangabe gekennzeichneten Texte.

Zum Verständnis des „politischen PESTALOZZI“ bietet es sich beispielsweise an, den Zeitraum der Helvetischen Revolution herauszugreifen, also etwa die Phase zwischen Januar 1793 und Ende 1799. Zunächst einmal ist die Liste der Dokumente (Texte und Briefe) aus diesem Zeitraum selber schon ein interessantes Ergebnis. Sie zeigt, welche Texte PESTALOZZI in diesen Jahren verfaßt hat, welcher Gattungen er sich hauptsächlich bediente, an wen er in dieser Phase die meisten Briefe richtete. Zugleich kann diese Gruppe von Dokumenten nun zu Begriffs- und Schlagwortrecherchen genutzt werden. In den unter dem Gesichtspunkt der Revolution zusammengestellten Texten lassen sich dann z.B. Begriffe wie „Recht“ und „Gerechtigkeit“ sowie deren Komposita auswählen.

Unter den damit abrufbaren Texten befinden sich zwar erwartungsgemäß auch Flugschriften, z.B. „An Helvetiens Volk“ („No. 1“, PSW 12, S. 295-301; „No. 2“, PSW 12, S. 351-358), aber als interessant erweisen sich auch Fundstellen in Texten, in denen man so viele „Treffer“ vermutlich nicht erwartet hätte. So nutzt PESTALOZZI – vom Thema der Gerechtigkeit in anthropologischer Hinsicht sehr umgetrieben – u.a. die Literaturgattung Fabel, um zu diesem Thema Stellung zu beziehen, etwa wenn er feststellt: „Aber die Hühner und Gänse verstanden gar nicht, was das sei, mit Gerechtigkeit fressen“ („Die Freßordnung im Hühnerstalle“, PSW 11, S. 231), oder wenn er die „Affen-Gerechtigkeit“, die „Löwen-Gerechtigkeit“ und andere „Gerechtigkeiten“ beschreibt (PSW 11, S. 226, 273).

Eine weitere Gruppe zeitlich präziser Suchanfragen, die für den PESTALOZZI-Forscher von Interesse ist, betrifft Ereignisse im Leben PESTALOZZIS und kann der wissenschaftlichen Biographieschreibung dienen.

So lassen sich z.B. Reaktionen PESTALOZZIS auf den Tod seiner Frau (1815) gezielt aufrufen, indem man etwa für den Zeitraum vom Januar 1816 bis zum Dezember des gleichen Jahres Äußerungen mit der Formulierung „meine Frau“ sucht. Die zeitliche Nähe eines so einschneidenden Ereignisses in PESTALOZZIS Leben legt Wirkungen auf seinen Umgang mit anderen, auf seine Lebensperspektive, auf seine Zukunftspläne nahe. In einem Briefentwurf an JOHANNES NIEDERER, mit dem er zu dieser Zeit heftig ringt, klagt PESTALOZZI beispielsweise: „Lebte doch nur meine Frau noch!“ (PSB 10, S. 39) Der Lehrerschaft von Yverdon gegenüber, die sich mitten im Nachfolgestreit um die Führung der Anstalt befindet, beschreibt er sich als „seit dem Tod meiner

Frau mit Unrecht und Unwahrheit und mit unchristlicher Schonungslosigkeit tief unglücklich gemachten Greis“ (PSB 10, S. 72), womit er auf die Wirren in seinem Institut anspielt. Es drängt sich die Frage auf, ob PESTALOZZI tatsächlich nach dem Tod seiner Frau schärferen Angriffen ausgesetzt war als zuvor, da sie möglicherweise maßgebenden Einfluß auf die Lehrer ausübte; oder ob er aufgrund ihres Todes seelisch so stark angegriffen war, daß er die Streitigkeiten wesentlich härter empfand als zuvor. Weitere Recherchen werden durch diese Fragen angestoßen.

Eine ebenfalls wichtige Nutzung der zeitlichen Codierung liegt in der o.a. Möglichkeit, die Wirkungszeit PESTALOZZIS in Abschnitte aufzugliedern und die Ergebnisse der einzelnen Blöcke miteinander zu vergleichen. Eine Erhebung des Begriffs „Mutter“ z.B. – häufig undifferenziert als die durchgängig zentrale erzieherische Gestalt bei PESTALOZZI dargestellt<sup>11</sup> – ergibt für den Zeitraum zwischen 1770 und 1779: 7 Fundstellen, zwischen 1780 und 1789: 160, zwischen 1790 und 1799: 55, zwischen 1800 und 1809: 420, zwischen 1810 und 1819: 231 und zwischen 1820 und 1826: 53. Einbezogen werden müssen auch die fremdsprachigen Begriffe.<sup>12</sup> Gerade für den Zeitraum zwischen 1810 und 1819 ist dies von besonderem Gewicht; in dieser Phase verfaßte PESTALOZZI seine „Letters On Early Education“ an die „Mütter Großbritanniens“, die nur in englischer Sprache erhalten sind. Unter Einbeziehung der Begriffe „mother“ und „mère“ werden 263 Fundstellen ermittelt.

Das unterschiedliche Gewicht des Begriffs „Mutter“ in den einzelnen Lebensabschnitten PESTALOZZIS regt zur Klärung an. Weshalb spielt die Mutter für den jungen Schriftsteller und Pädagogen so gut wie keine Rolle? Warum steigt die Fundstellenzahl in den achtziger Jahren sprunghaft an, nimmt in den Neunzigern wieder um zwei Drittel ab und schnellst dann Anfang des 19. Jahrhunderts zu einer Rekordhöhe empor?

Gute Kenner des Werkes wissen um die Hintergründe, ordnen die niedrigen Zahlen u.a. den stärker politisch und anthropologisch orientierten Lebensjahren, die hohen Häufigkeiten dem Volksroman „Lienhard und Gertrud“ mit der zentralen Rolle der Mutter Gertrud und vor allem den Schriften über die Methode zu, die ja gedacht waren, Müttern das Unterrichten ihrer kleinen Kinder beizubringen. Doch weniger kenntnisreiche Nutzer der CD-ROM werden durch die ungleiche Verteilung auf genau diese eben angedeuteten Spuren gebracht. Und es lassen sich zahlreiche denken, für die selbst der Spezialist die Verteilung nicht voraussagen, sie möglicherweise auch nicht zutreffend interpretieren könnte, sondern auf ideen- und begriffsgeschichtliche Fährten gestoßen würde, beispielsweise „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“.<sup>13</sup>

Unterstützung erhält das wirkungszeitbezogene Forschungsinteresse durch die graphische Zusatzfunktion des *Ranking*. Diese Möglichkeit der Veranschaulichung der zeitlichen Verteilung eines Begriffs über die Wirkungszeit PESTALOZZIS hinweg in einem Säulendiagramm bietet keine neuerlichen Informationen, jedoch eine anschauliche Präsentation. Das Verteilungsbild erfüllt zwar



nicht den Zweck einer statistischen Darstellung, da die Fundstellenzahl des jeweiligen Begriffes nicht an einem absoluten Vergleichswert gemessen wird, sondern seine Verteilungs-„Spitze“ jedes Mal als höchste Säule abgebildet wird (BERGMANN 1996). Dennoch kann dieser optische Überblick für einen ersten Vergleich der Gewichtung bestimmter Begriffe – möglicherweise auch Themen – genutzt werden, als Anhaltspunkt für die Häufigkeit der Kontakte zu bestimmten Personen, wie der Freundin JOHANNA VON HALLWIL, dem Förderer Minister ALBERT STAPFER oder Lehrern wie JOHANNES NIEDERER und JOHANNES VON MURALT, oder für die Relevanz bestimmter geographischer Räume. Dies mag wiederum wirkungsgeschichtlich bedeutsame Hinweise geben, z.B. auf Regionen, von denen her zu bestimmten Zeiten besonders reger Kontakt zu PESTALOZZI bestand.<sup>14</sup>

Um über den Weg der Verteilungshäufigkeit von Begriffen inhaltlich-sachlichen Fragestellungen nachzugehen, bedarf es allerdings einer guten Kenntnis der Sprache PESTALOZZIS. Es muß bedacht werden, daß PESTALOZZI kein Mann der festen Terminologie war und aufgrund seiner sprachschöpferischen Begabung häufig seine Formulierungen variierte. Insofern ist eine Häufigkeitsverteilung allein kein verlässlicher Parameter und sollte – trotz der verlockenden Plausibilität – mit der nötigen Distanz interpretiert werden. Denn die CD-ROM bietet keinen Thesaurus, wohl aber einen vollständigen Index aller verwendeten Wörter. Mit dessen Hilfe läßt sich beispielsweise ein Überblick über Wortfamilien gewinnen. Durch das Auffinden ungewöhnlicher Komposita wird der Nutzer für die Sprache PESTALOZZIS sensibilisiert. Eine ähnliche Unterstützung erfährt er durch die Suche mit „Platzhaltern“. Während der Index alphabetisch aufgebaut ist und insofern der erste Wortbestandteil eines Kompositums bekannt sein muß, ist es durch Links- (und zugleich Mittel- und/oder Rechts-) Freistellung für beliebige Zeichenfolgen möglich, komplette Wortfelder zu erheben.<sup>15</sup>

### *3.5 Komplexe Strukturen*

Bis hierher wurde aufgezeigt, daß die PESTALOZZI-Volltext-Datenbank sowohl als Gesamtheit der lückenlosen Recherche nach jeder vorkommenden Zeichenkombination zur Verfügung steht als auch zur Differenzierung der Gesamtmenge Strukturen oder Strukturflächen besitzt, die eine Begrenzung ermöglichen: als gröbste Einteilung in Dokumententypen (Quellengattungen) zerlegbar, als feinere Gliederung Feldern zuzuschreiben, darüber hinaus Textgattungen und Textstatus zugeordnet sowie mit zeitlicher Spezifikation versehen.

Für viele Forschungsfragen ist es von Bedeutung, daß die verschiedenen Recherche-Optionen miteinander kombiniert werden können und damit angesichts des riesigen Textcorpus' ganz gezielte komplexe Zugriffe möglich sind, wie z.B. an der Frage nach der Verwendung des Begriffs „Gewalt“ zur Zeit

der Revolution, und zwar in veröffentlichten und unveröffentlichten Texten, deutlich wurde. Die Komplexität entsteht durch das „Aufeinanderlegen“ verschiedener Strukturflächen.

So interessiert einen Nutzer z.B. die Auseinandersetzung PESTALOZZIS mit einem bestimmten Briefempfänger über ein spezifisches Thema in einem eindeutigen Zeitraum; er will etwa Aufschluß darüber, wie PESTALOZZI sich gegenüber seinem Lehrer JOHANNES NIEDERER vor dessen endgültigem Austritt aus dem Institut in Yverdon über JOSEPH SCHMID, mit dem jener um die Nachfolge als Institutsleiter konkurrierte, geäußert hat.

Die Strukturierung in Felder erlaubt die Auswahl von „Johannes Niederer“ als „Adressat“; als Textstatus wird innerhalb der Gattung „Brief“ die Option „Originalbrief“ bestimmt. Der Zeitraum wird von 1810 bis 1816 eingegrenzt und zuletzt „Schmid“ als Suchbegriff eingegeben. Das bedeutet also die Nutzung von vier verschiedenen Strukturflächen vor der eigentlichen Begriffsrecherche.

Oder man will beispielsweise den Einsatz spezifischer Gattungen im Zusammenhang mit konkreten politischen Ereignissen und Entwicklungen untersuchen und dabei berücksichtigen, welche dieser Texte tatsächlich veröffentlicht wurden und welche – trotz Fertigstellung – nicht; so will man z.B. wissen, inwieweit sich PESTALOZZI zur Zeit der Restauration der Schweiz des Mediums der fiktiven Texte bedient hat und ob er diese auch drucken lassen konnte. Dem könnten sich dann wirkungsgeschichtliche Untersuchungen anschließen. Als Gattung werden „Fiktive Texte“ ausgewählt; der Zeitraum umfaßt die Jahre 1800ff.; als Textstatus wird bei der ersten Anfrage als „zu Lebzeiten Pestalozzis veröffentlicht“ angegeben, bei der zweiten als „zu Lebzeiten Pestalozzis nicht veröffentlicht“ bestimmt. So werden mit Hilfe von drei Strukturflächen Gruppen von Dokumenten gebildet, die alle infragekommenden Texte komplett enthalten und die – bei Bedarf – der weiteren Recherche, z.B. nach voneinander abweichenden Formulierungen in veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften, offenstehen.

Eine biographisch bzw. wirkungsgeschichtlich wichtige Frage kann sich z.B. darauf richten, ob und wie sich PESTALOZZI zu bestimmten Personen oder auch geographischen Räumen geäußert hat und zwar wann und in welcher Art von Schriften. Man will beispielsweise wissen, wann Zar ALEXANDER I. zum ersten Mal von PESTALOZZI erwähnt wird, wo und gegenüber wem im folgenden und außerdem, ob diese Texte irgendwo weitergegeben oder veröffentlicht wurden oder ob sie Wünsche blieben bzw. als Briefe nicht abgeschickt wurden.

Entsprechend werden im Dokumententyp „Werke und Briefe“ – die Anhänge sind zunächst irrelevant und können aufgrund der Hypertextverknüpfung jederzeit abgefragt werden – „Alexander I.“ und vielleicht auch „Zar“ recherchiert und die Fundstellen daraufhin auf Zeitpunkt, Gattung und Textstatus hin betrachtet und ausgewertet.

Der Benutzer der PESTALOZZI-CD-ROM ist mit Hilfe von verschiedenen Strukturierungen der Volltext-Datenbank in die Lage versetzt, sehr spezielle Anfragen an das Werk zu richten. Er kann den Gesamttext aber auch unstrukturiert nutzen und vollständige Recherchen durchführen.

#### **4. Grenzen der PESTALOZZI-CD-ROM: Verfügbarkeit verführt**

Bei allen Vorzügen des lückenlosen Retrieval darf nicht übersehen werden, daß die Benutzung der Volltext-Datenbank auch Gefahren für die Forschung in sich birgt – Gefahren allerdings, deren Ursachen letztlich nicht auf seiten des Mediums zu suchen sind, sondern die von einer falsch verstandenen Nutzung herrühren. Denn trotz ihrer Möglichkeiten bleibt die CD-ROM als Medium ein Werkzeug, über dessen sinnvollen Einsatz die Kompetenz desjenigen entscheidet, der sich ihrer bedient, sowohl was die konkrete Recherche-Anfrage als auch was deren Auswertung betrifft. Es sind die historischen und die hermeneutischen Kenntnisse und Fähigkeiten des Benutzers, die über Wert oder Unwert der mit Hilfe der CD-ROM erhobenen Befunde entscheiden.

Die Gefahren einer unsachgemäßen Nutzung der CD-ROM im Vergleich mit der Buchausgabe beruhen vor allem auf dem Faktum, daß Worte gefunden werden können, ohne daß Text gelesen wurde. Die Ergebnisse von Rechercheanfragen dokumentieren ja einzig das Vorhandensein der gesuchten Zeichenkombination, ohne daß damit eine Aussage über die Qualität der Fundstelle gemacht wäre.

Insofern besteht eine erste Verführung in der Quantität. Die sehr hohe Frequenz eines gesuchten Begriffs suggeriert Bedeutung, und diese Einschätzung wird nicht selten noch bestärkt durch die Veranschaulichung mit Hilfe des *Ranking*. Bei der Frage nach PESTALOZZIS Beschäftigung mit religiösen Themen z.B. führt die Recherche nach dem Begriff „Gott“ (ohne alle Flexionen und Komposita) im Gesamtwerk zu 2.872 Fundstellen. Das *Ranking* zeigt besonders hohe Befunde für die Jahre 1781, 1790 und 1819 an, 1781 z.B. 376 Treffer. Der Verzicht auf eine genaue Untersuchung dieser Fundstellen kann hier zu einer krassen Fehlinterpretation führen, denn ein wesentlicher Anteil der Textstellen entfällt auf den Roman „Lienhard und Gertrud“ und betrifft Floskeln wie „Bei Gott!“, „weiß Gott“ und „will's Gott“.

Eine andere Fehleinschätzung von Rechercheergebnissen kann eintreten, wenn auf eine Differenzierung der Fundstellen nach Dokumententypen verzichtet wird. So liegt es bei der Beschäftigung mit PESTALOZZIS Vorstellungen von Elementarerziehung beispielsweise nahe, die Bedeutung der Mutter als „Lehrerin“ von Kleinkindern herauszustellen. Die Recherche nach dem Begriff ergibt 180 Ergebnisse und kann durchaus die Auffassung bestärken, in PESTALOZZI einen der ersten Pädagogen zu sehen, der die Funktion der Frau als

„Lehrerin“ thematisiert und mit der Herausarbeitung dieses Tätigkeitsprofils zu ihrer professionellen Reputation beigetragen hat. Tatsächlich aber stammen 140 dieser 180 Fälle, an denen der Begriff „Lehrerin“ verwendet wird, von den Bearbeitern der PESTALOZZI-Ausgabe, die diese Bezeichnung in ihren Kommentierungen verwenden; d.h. daß für PESTALOZZI der Ausdruck „Lehrerin“ noch längst keine geläufige und offenbar schon gar keine zentrale Bezeichnung für die Mutter ist. Wenn sie das Kind, wie er häufig schreibt, „lehrt“, bestimmte Dinge wahrzunehmen, zu lernen usw., so tut sie das aus der natürlichen Beziehung zu ihrem Kind heraus. Gertrud dient dem Lehrer Glüphi (auch in der 3. Auflage von „Lienhard und Gertrud“ von 1819!) zwar als Vorbild, aber der professionell Erziehende bleibt ein Mann.

Eine weitere Versuchung bei der Nutzung der CD-ROM besteht im beliebigen bzw. selektiven Auswählen von Zitaten. Wer nach einem Beleg für einen bestimmten Sachverhalt sucht, wird angesichts des großen Fundstellenangebots in den meisten Fällen etwas finden, da er die Texte nicht lesen muß und Zusammenhänge damit außer Acht lassen kann – naiv oder auch absichtlich; die Mißachtung anderer, abweichender Verwendungen des Begriffs kann ihm in der Regel nur nachgewiesen werden, indem wiederum die CD-ROM genutzt wird. Denn in der Buchausgabe weiß kaum jemand alle Belegstellen zu finden, zumal das Sachregister immer noch ein Desiderat ist. – Wenn z.B. jemand „beweisen“ möchte, daß PESTALOZZI ein Gegner der Prügelstrafe war, kann er dafür mit Hilfe der Recherche nach Begriffen wie „körperliche Strafe“ und „Schläge“ durchaus den Beleg finden: „Schläge sind im allgemeinen ein des Erziehers unwürdiges Mittel, und es ist ganz gewiß eine seiner ersten Pflichten und eine der vorzüglichen Übungen seines Standes, bei den Fehlern des Kindes leidenschaftslos zu bleiben.“ (Brief an Familie Morel, PSB 6, S. 25) – Er kann dann zugleich verschweigen, daß es viele andere Fundstellen gibt, an denen PESTALOZZI das Schlagen von Kindern – wenn auch in Grenzen – rechtfertigt (PSW 9, S. 38; 13, S. 18; 14, S. 49), daß sogar an der zitierten Stelle die Prügelstrafe, wenn auch mit Einschränkung, ausdrücklich befürwortet wird: „Es gibt Fälle, wo körperliche Strafen allerdings das Beste sind.“ (PSB 6, S. 25)

Schließlich bleibt als Grenze des Recherchierens auf der CD-ROM anzuführen, daß der Text zwar mit einigen Zugangsschlüsseln versehen wurde, daß aber keine Verschlagwortung angeboten wird, z.B. in Anlehnung an einen Thesaurus, der von einer modernen erziehungswissenschaftlichen Terminologie ausgeht. Der Benutzer ist gezwungen, sich bei seinen Recherchen auf den Wortschatz PESTALOZZIS einzulassen, und so kann es – bei geringer Kenntnis desselben – ohne weiteres geschehen, daß ein Benutzer das Ergebnis seiner Recherche nach einem bestimmten Wort für den vollständigen Ertrag zu diesem Sachverhalt ansieht, weil er PESTALOZZIS Begriffe für diesen nicht hinreichend kennt. Wenn man beispielsweise PESTALOZZIS Auseinandersetzung mit der sokratischen Lehrmethode nachgehen will, genügt es keineswegs, die Begriffe „Sokrates“, „sokratisch“ und „Mäeutik“ zu suchen (12 Fundstellen);

auch das einschlägige Verb „wecken“ führt nur zu einem Teil der relevanten Fundstellen (65). Sondern es sind zum Beispiel auch die Verben „locken“, „winken“ und „rege machen“, mit denen PESTALOZZI die sokratische Methode beschreibt: „Krüsi [Lehrer bei PESTALOZZI; S.S.] ...glaubte, ...ein jeder guter Schulmeister müsse imstande sein, über alle Arten von religiösen und moralischen Begriffen, durch Fragen richtige und bestimmte Antworten aus den Kindern herauszulocken.“ (PSW 13, S. 215)

Im Grunde zeigen alle diese Beispiele, daß solche Forschungs-„Fehler“, wie die CD-ROM sie in besonderem Maße herbeizuführen geeignet ist, die Fehler des sie nutzenden Menschen sind. Die CD-ROM ist eben ein Werkzeug, aber nur so intelligent wie der Benutzer, der es einsetzt (FRIEDRICH 1996).

Verfügbarkeit des Gesamttextes kann verführbar machen. Sie kann aber ebenso ein Mittel zur Aufklärung sein, zur Korrektur von Fehleinschätzungen und -interpretationen, von denen im vorangehenden einige exemplarisch dargestellt wurden: seien sie nun Ergebnis der lückenhaften oder einseitigen Nutzung der Buchausgabe, seien sie Folge der unkritischen oder bewußt selektiven Nutzung der CD-ROM-Edition.

Insofern sind in Zukunft von der PESTALOZZI-Forschung mit Hilfe dieses neuen Mediums einige Revisionen des bislang „Gewußten“ und etliche Erweiterungen zu erwarten.

## Anmerkungen

- 1 Zum Zwecke der parallelen Nutzbarkeit von Buch und CD-ROM wurde die Zeilen- und Seitenzählung auch in die Datenbank übertragen. Sie ist jedoch nicht im eigentlichen Text, sondern aus einer Zusatzzeile erkennbar.
- 2 Durch Hypertextmarken sind Texte und Anhänge erkennbar miteinander verknüpft und können jederzeit zugleich eingesehen werden. Zudem können die o.a. „Kopftexte“, die allgemeinen Einführungen in die Texte, ebenfalls von jeder Stelle aus aufgerufen werden.
- 3 Aus Sicht der Datenverarbeitung ist die Buchausgabe zerlegt in elektronische „Dokumente“, die insgesamt die Datenbank bilden. Der Begriff „Dokument“ ist im Bereich der Datenverarbeitung ebenfalls *terminus technicus* und wird aus diesem Grunde auch bei der benutzten Retrievalsoftware CDIS verwandt. Für die Retrievalsoftware stellt die Gesamtheit der Dokumente eine Aneinanderreihung von Zeichen dar, die in jeder vorkommenden Kombination auffindbar sind.
- 4 FRIEDRICH (1989, S. 5) bezeichnet die Texte als „Schriften, in denen sich seine [PESTALOZZIS] praktische Tätigkeit spiegelt“; die „Aufsätze über die Anstalt auf dem Neuhof“ – so werden die Programmschriften bezeichnet – gelten als Belege, „die von PESTALOZZIS Wirken als ‚Retter der Armen‘ in den Jahren 1774 bis 1780 zeugen“.

- 5 BOLDEMANN in: PESTALOZZI 1962, S. 428 (Vorbemerkung zu PESTALOZZIS „Skizze eines Mémoire über die Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen. An den Grafen KARL JOHANN CHRISTIAN VON ZINZENDORF“): „PESTALOZZIS Absicht, seine Volkserziehungspläne mit Hilfe des österreichischen Herrscherhauses zu verwirklichen, fand zunächst Unterstützung bei dem Wiener Staatsmann... ZINZENDORF versuchte ohne Erfolg, PESTALOZZI in Wien den Weg zu ebnen. PESTALOZZI sandte ihm immer wieder eigene Veröffentlichungen zu“.
- 6 Die Einteilung ergibt sich also aus der Überlieferung des Bestandes, nach der sich jeder Text der PESTALOZZI-Ausgabe einer von diesen Gattungen zuordnen läßt. Folgt man anderen Textgattungsklassifikationen oder Textsortenschlüsseln, so enthält die vorliegende Aufteilung Überschneidungen. Rein begrifflich wäre „Zeitschriftenbeitrag“ zum Beispiel auch Überbegriff für „Rezension“; im Rahmen der PESTALOZZI-Ausgabe ist damit jedoch eine Abhandlung zu einem Thema gemeint, also ein Aufsatz, der im Rahmen einer Zeitschrift, d.h. nicht selbständig, erschienen ist. Ebenso läßt sich eine gedruckte „Rede“ durchaus als „Abhandlung“ bezeichnen; verwendet wird der Begriff aber genau in solchen Fällen, wo der schriftlichen Fassung ein mündlicher Vortrag voranging.
- 7 SPRINGER 1996 – So findet man in den untersuchten 14 Institutsreden das Wort „Vater“ mit allen Komposita 200 mal, das Wort „Lehrer“ in allen Varianten 22 mal.
- 8 Der eigentliche Text von 1797 steht in PSW 12, S. 1-166; die Entwürfe von 1795 stehen im gleichen Band, S. 167-241.
- 9 Folgende Textstufen sind in der Kritischen Buchausgabe abgedruckt:  
 „Gedruckter Text“ (1815): PSW 24A, S. 17-221;  
 „Nachträge“ (1782, 1814, 1815): PSW 24A, S. 222;  
 „Entwurf-Fragmente“ (1814-1815): PSW 24A, S. 223-399;  
 „Nicht gedruckter Text“ (1815): PSW 24A, S. 400-420;  
 „Versprengte Fragmente“ (1814): PSW 24A, S. 431-434;  
 „Aufzeichnungen zu einer zweiten Auflage“ (1815-1816): PSW 24B, S. 1-27.
- 10 Der Roman steht in der Kritischen Ausgabe in den Bänden 2-6. In PSW 4 befindet sich beispielsweise die 2. Fassung des 3. Teils von 1792, S. 339-502; anschließend stehen Entwürfe zu diesem Teil von 1790, S. 503-548.
- 11 Vgl. SILBER 1932/1993. SILBER schreibt in ihrem Vorwort, daß PESTALOZZI „die Frau in den Mittelpunkt seiner Pädagogik rückt“ (S. 77; Hervorhebung durch K. SILBER). – An diese Auffassung knüpft D. TRÖHLER in der Einleitung an, wenn er ausführt, „dass PESTALOZZI gerade der Frau eine ganz zentrale Rolle in der Erziehung zugewiesen hat“ (ebd., S. 1). – RAPPARD 1961.  
 Es läßt sich jedoch zeigen, daß PESTALOZZI in bestimmten Phasen seines Schaffens die Gestalt des Vaters in den Vordergrund rückt; 1782 verwendet er den Begriff 248 mal, 1790 228 mal, 1818 sogar 352 mal. Hier müßte intensiv weitergefragt und u.U. ein Bild revidiert werden.
- 12 Auch dazu bietet die CD-ROM Hinweise, da im Gesamtwortindex – dem alphabetischen Verzeichnis aller vorkommenden Worte und Wortfragmente – bei zentralen Begriffen die englischen und französischen Varianten als weitere Suchbegriffe vorgeschlagen werden.

- 13 Auf einem Symposium aus Anlaß von PESTALOZZI'S 250. Geburtstag 1996 in Zürich hielt DANIEL TRÖHLER einen Vortrag zur Sozialphilosophie PESTALOZZI'S; „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ stellte er als die „begriffliche Fassung“ eines Paradigmenwechsels vor, den er in der anschließenden Diskussion unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Rechercheergebnisse mit der CD-ROM verteidigte (TRÖHLER 1996).
- 14 Der Befund des „Ranking“ unterscheidet sich insofern von dem des alphabetischen Index mit seiner Frequenzangabe, als der Benutzer hier neben der absoluten Häufigkeit zugleich Hinweise auf die zeitliche Verteilung erhält und gegebenenfalls bei besonders hohen oder niedrigen Frequenzen „nachstößt“, etwa um zu ermitteln, weshalb die Stadt Frankfurt a. M. um 1815 im Zusammenhang mit PESTALOZZI bedeutsam war. Die Fundstellen erhellen den Sachverhalt, indem sie zahlreiche Briefkontakte zu Eltern von Schülern und Schülerinnen der Anstalt in Yverdon aufweisen, die aus Frankfurt stammen.
- 15 Die Anfrage nach der Zeichenfolge „\*schul\*“ bietet zum Beispiel eine Liste an mit Begriffen wie „Ackerbauschule“, „Alltagsschule“, „Arbeiterpflanzschule“ bzw. „Schulapparate“, „Schulaufsichtsbeamter“ und „Schulbesorgung“.

## Quellen

- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Hrsg. v. A. BUCHENAU u.a. 28 Bde., Berlin/ Leipzig, später Zürich 1927ff. (zit. PSW)
- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Briefe. Hrsg. vom PESTALOZZIANUM Zürich und von der Zentralbibliothek Zürich. 13 Bde., Zürich 1946ff. (zit. PSB)
- PESTALOZZI, J.H.: Ausgewählte Werke. Bd. 1, Berlin (DDR) 1962.
- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM. Bearb. von L. FRIEDRICH und S. SPRINGER. Hrsg. vom PESTALOZZIANUM Zürich. Zürich/ Wiesbaden 1994.
- PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Registerband 1. Hrsg. von L. FRIEDRICH und S. SPRINGER. Zürich 1994.
- PESTALOZZI, J.H.: Herrn PESTALOZZI'S Briefe an Herrn N.E.T. über die Erziehung der armen Landjugend. In: PSW 1, S. 142-175.

## Literatur

- BERGMANN, H.: Die Ranking-Funktion der PESTALOZZI-CD-ROM als Interpretationshilfe. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), S. 109-116.
- CORRODI-SULZER, A.: PESTALOZZI'S Beziehungen zur Zürcher Seidenindustrie. Zürich 1926.
- DÄNDLIKER, K.: Geschichte der Stadt und des Kantons Zürich. Bd. 3, Zürich 1912.
- FRIEDRICH, L.: PESTALOZZI professorabilis? In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 3-13.

- FRIEDRICH, L.: Zur Erforschung der Pädagogik J.H. PESTALOZZIS. Geschichte – Stand – Perspektiven. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), S. 35-58.
- GUYER, W.: PESTALOZZI aktueller denn je. Zürich 1975.
- IBM Deutschland (Hrsg.): Fachausdrücke der Text- und Datenverarbeitung. Stuttgart 1978.
- IBM Deutschland (Hrsg.): Fachausdrücke der Informationsverarbeitung. Stuttgart 1985.
- RAPPARD, I. VON: Die Bedeutung der Mutter bei J.H. PESTALOZZI. Bonn 1961.
- SILBER, K.: ANNA PESTALOZZI-SCHULTHESS und der Frauenkreis um PESTALOZZI. Berlin 1932. Neu hrsg. als: Neue PESTALOZZI-Studien, Bd. 1. Bern/ Stuttgart/ Wien 1993, S. 73-240.
- SPRINGER, S.: Vater, Lehrer, Führer – PESTALOZZIS Selbstdarstellung im Spiegel seiner Institutsreden in Yverdon. In: FURRER, M./ HOFSTAETTER, R. (Hrsg.): Denkmal PESTALOZZI. Fribourg 1996, S. 56-100.
- TRÖHLER, D.: Der Paradigmenwechsel in PESTALOZZIS Sozialphilosophie im Umfeld der Französischen Revolution. In: HAGER, F.-P./ TRÖHLER, D. (Hrsg.): PESTALOZZI – Wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum PESTALOZZI-Symposium 1996. (Neue PESTALOZZI-Studien, Bd. 4.) Bern/ Stuttgart/ Wien 1996, S. 205-230.

*Adresse der Autorin:*

Dr. Sylvia Springer

Morper Straße 58, 40625 Düsseldorf





## „Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind“

Zum 250. Geburtstag von Joachim Heinrich Campe

### 1. CAMPE: Klassiker der Pädagogik und pädagogischer Klassiker

Wegbereiter gibt es, die zugleich Vollender sind. Es gibt Klassiker der Pädagogik, die zugleich *pädagogische* Klassiker sind: Klassiker des pädagogischen Denkens, der Theorie und der Erziehungslehre, die dem Nachdenken über Erziehung neue, seither gültige Perspektiven eröffnet und neue Maßstäbe gesetzt haben, und die dies zugleich in einer *pädagogisch* wirksamen Weise zu formulieren verstanden – Klassiker der Theorie *und* Klassiker der Methode (HERRMANN 1995, SCHEUERL 1995). COMENIUS, PESTALOZZI, SALZMANN, GOETHE, Reformpädagogen wie JOHN DEWEY, BERTHOLD OTTO, SIEGFRIED BERNFELD, MARTIN WAGENSCHIN gehören zu ihnen.

Klassiker sind Denker und Autoren, deren Texte nicht veralten, weil in den Fragen, die sie stellen, und in den Antworten, die sie geben, die nachgeborenen Leser – wie groß der zeitliche Abstand auch sein mag – immer auch Antworten auf *ihre* Fragen wiedererkennen oder wiederentdecken können. Und selbst wenn diese Klassiker zeitweise in Vergessenheit gerieten oder geraten: die Wiederentdeckung war und ist ihnen allemal gewiß. Denn ihre Gedanken und Ratschläge zielen in der Regel aufs Grundsätzliche, dessen Problematik sie mehrperspektivisch erschließen; ihre Texte konstituieren *die Sache selbst* – zumindest wichtige Aspekte –, und deshalb bleiben sie aktuell. Wer sich klassische Texte aneignet, erfährt gedankliche Klärung und argumentative Bereicherung.

CAMPE hat im Jahre 1996 aus Anlaß seines 250. Geburtstags eine herausragende Würdigung erfahren (SCHMITT 1996), eben weil der Autor CAMPE ein Klassiker der Pädagogik und der Pädagoge CAMPE ein pädagogischer Klassiker ist. Bereits eine frühe zeitgenössische Würdigung hebt dies hervor:

„CAMPEs Name ist in und außer Deutschland bekannt und hochgeschätzt. Er wird in den Jahrbüchern der Menschheit blühen, und so lange wahres Verdienst auf den Beifall der Menschen Anspruch machen kann, wird ihm der nicht entzogen werden können. Ein reifer Beobachtungsgeist, langes, unausgesetztes Studium der Knabenseele, philosophische Genauigkeit und Bestimmtheit in Entwicklung der Begriffe, und die

lichtvollste Darstellung derselben charakterisieren alle seine Schriften. Alle seine Vorschläge zwecken darauf ab, den jungen Weltbürger auf dem sichersten und kürzesten Wege seiner Bestimmung entgegen zu führen... Wenn auch gleich nicht alles, was Herr CAMPE sagt, neu, oder von gleicher Güte ist: so ist doch alles mit so vieler Wärme und Würde vorgetragen, alles so anwendbar aufs Leben und auf Zeitumstände dargestellt, alles mit so hellen Blicken des Scharfsinns durchmischt, daß jeder Lehrer und Vater in seinen Schriften voll auf Nahrung für seinen Geist findet. Wahrlich der weise und unbefangene Theil des versammelten Volks muß ihn lieber hören, als den mit Haselstecken und lateinischen Faustschlägen gegen alle Neuerungen kämpfenden Praktikus, oder den theoretischen Träumer, der ganz neue Erziehungssysteme aufbaut, in welchen zwar seine Grillen, aber keine wirklichen Menschenkinder wohnen können. CAMPE ist Philosoph und Menschenkenner... Alles hat Bezug aufs Leben, und auf Bildung jugendlicher Seelen.“

Mit diesen Worten würdigte der aus Ulm stammende SAMUEL BAUR in seiner anonym erschienenen „Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher“ (BAUR 1790/1981) CAMPE als jenen pädagogischen Schriftsteller, dessen Portrait er seinem Buch voranstellte und den er damit – auf dem Höhepunkt der deutschen Spätaufklärung – zu dem Repräsentanten der zeitgenössischen Reformpädagogik erklärte (HERRMANN 1991a).

Die Pointen dieser Würdigung und ihre versteckten Anspielungen waren für den kundigen Zeitgenossen unschwer zu entschlüsseln. In den „Jahrbüchern der Menschheit“ sind all jene Philosophen und Politiker, Publizisten und Pädagogen verzeichnet, für die „Menschheit“ gleichbedeutend ist mit Menschenwürde, Menschlichkeit, Humanität, Selbstbestimmtheit, Selbständigkeit im Denken und Handeln – bezogen nicht nur auf den einzelnen Menschen, sondern auch auf die Gattung im ganzen (HORSTMANN 1980; BÖDEKER 1980, 1982). In ihrem Sinne ist der Mensch zunächst zwar auch Angehöriger seines Volkes und seines Standes, vor allem aber: Weltbürger. Und die „Bestimmung“ des Weltbürgers kann keine andere sein, als in seinem persönlichen und kollektiven politischen und gesellschaftlichen Handeln dasjenige anzustreben und zu verwirklichen zu suchen, was Sinn und Ziel der Geschichte der Menschheit – wie KANT formulierte – „in weltbürgerlicher Absicht“ darstellen muß: Gleichheit aller Menschen *als Menschen*, bürgerliche Freiheit und soziale Gerechtigkeit, individuelles Glück und die reale Möglichkeit der (Selbst-)Vervollkommenung (HERRMANN 1993h). In diesem Geist waren im Jahre 1776 die *Bill of Rights* von Virginia und die Unabhängigkeit der Vereinigten Staaten erklärt worden; diese Forderungen bildeten in Europa den politisch-moralischen Kern der Kritik am *Ancien Régime*; in diesen Zielsetzungen wußten sich jene deutschen Pädagogen einig, deren *politisch-pädagogischer* Wortführer CAMPE war (FERTIG 1977).

Mit dem Hinweis auf die „Jahrbücher der Menschheit“ wird CAMPE vorgestellt als politischer Kritiker des *Ancien Régime*, als Anwalt der Menschenrechte und als Repräsentant einer politisch-pädagogischen Emanzipationsbe-

wegung, jener Bewegung, die sich eben deshalb auch als diejenige der „Philanthropen“ – Menschenfreunde – bezeichnete (HERRMANN 1991a). – CAMPE konnte ein Wortführer dieser Bewegung nicht nur dadurch sein, daß er ein zeitkritischer Publizist war, sondern weil er auch „Philosoph und Menschenkenner“ war – *philosophe*, Selbstdenker, der sich an seine Mitmenschen in seiner Zeit und in ihren Lebensumständen wandte, der dadurch nicht nur *Öffentlichkeit* herstellte (das „versammelte Volk“), sondern die geistige Bildung dieser Öffentlichkeit beförderte – Weisheit, Unbefangenheit, Urteilsfähigkeit, mit einem Wort: *Aufklärung* (SCHNEIDERS 1995).

## 2. CAMPE im Kontext der deutschen Spätaufklärung

BAUR rückte deshalb CAMPE *einerseits* ganz richtig in die Nachbarschaft der Popularphilosophie, eines populären, um allgemeine Verständlichkeit bemühten Philosophierens – im Unterschied zum akademisch-gelehrt-schulmäßigen – *für* das Publikum und *mit ihm*, vorgetragen mit „Wärme und Würde“ und nicht mit abstoßender Kälte und hochtrabender Autorität. CAMPE war einer jener Gelehrten – oder richtiger: gelehrten Schriftsteller –, der – um noch einmal KANT und seine Abhandlung „Was ist Aufklärung?“ (1783) zu zitieren – von seiner eigenen Vernunft „öffentlichen Gebrauch“ machte, „vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt*“, und dies in einer Form, die nicht nur den theoretisch-begrifflichen Anforderungen Genüge tat, sondern – ihrer Absicht entsprechend – vor allem auch den praktisch-*rhetorischen*. CAMPE verstand sich in erster Linie als Volksaufklärer, und zwar als ein Aufklärer, der nicht nur auf die Öffentlichkeit einwirken wollte, sondern der die Einwirkungsmöglichkeiten auch *pädagogisch* reflektierte und instrumentierte und auf diese Weise einen Beitrag leistete zum *Konstitutionsprozeß* dieser kritisch-räsonierenden Öffentlichkeit (BÖDEKER/ HERRMANN 1987).

Daraus ergibt sich der nächste Aspekt. BAUR hob *einerseits* CAMPES Nähe zur Popularphilosophie hervor, betonte zugleich aber *andererseits*, daß die Wirkung, die von CAMPES Argumentieren und Schreiben ausgehe, mit seiner *kritisch-wissenschaftlichen* Haltung zusammenhänge: Genauigkeit der Begriffe, erprobte Empirie, Umsetzbarkeit und Anwendbarkeit der Resultate in die alltägliche Lebenspraxis, denn die Anleitung zu pragmatischem „Scharfsinn“ ist bekanntlich (gerade auch bei KANT) ein Kriterium „guter“, weil „praktischer“ Theorie. Der Denker und Autor CAMPE läßt den Leser am Zustandekommen und an der Prüfung der Ergebnisse teilnehmen, d.h. er verfährt diskursiv-dialogisch. Eben darauf kommt es bei der argumentierenden Verständigung über Fragen der Erziehungspraxis auch insonderheit an, und nichts ist hier schädlicher als „Träumerei“, weil sie nicht nur nichts bewirkt, sondern womöglich auch noch das alltäglich Bewährte und den „gesunden Menschenverstand“ diskreditiert. BAUR spielt hier auf ROUSSEAUS „Emile“ (1762) an, auch für CAMPE nach eigenem Bekunden die „Bibel“ der neuen Pädagogik, *der*

Grundlagentext des 18. als des „pädagogischen Jahrhunderts“ – wie CAMPE selber formulierte –, den man sich jedoch für das eigene pädagogische Sehen und Denken und für den erziehenden Umgang mit Kindern seinem *Geist* nach aneignen und nicht dem Buchstaben nach befolgen müsse. In der von CAMPE herausgegebenen „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“ (1785-1792/1979) erschien in den Bänden 12-15 eine deutsche Übersetzung des „Emile“ – übrigens in den Revolutionsjahren 1789-1791 und nicht zufällig von dem revolutionsbegeisterten Kieler Orientalisten KARL FRIEDRICH CRAMER! –, versehen mit ausführlichen Kommentaren der Revisoren, in denen sie ROUSSEAU „Träumereien“, Fiktionen und Paradoxien pragmatisch uminterpretierten: Sie nahmen ROUSSEAU „beim Wort“ und notierten sozusagen ganz positiv-treuerherzig, was ihnen gefiel und was nicht, wo ROUSSEAU ihrer Meinung nach irrte und wo sie selber eine zutreffendere Auffassung in der Sache vertreten würden. Sie lasen ROUSSEAU teils *gegen* die religions- und moralphilosophischen Thematiken des „Emile“ (vgl. SPAEMANN 1980), teils den pädagogisch-anthropologischen und bildungstheoretischen Intentionen des Buches folgend (BUCK 1984, S. 91ff.; SCHÄFER 1992).

Eine letzte Pointierung in CAMPES Würdigung durch BAUR sollte nicht überlesen werden: Das Ziel der Erziehung „junger Weltbürger“ und der „Bildung junger Seelen“ muß *zum einen* die Erziehung und Bildung des Menschen *als Mensch* sein. *Zum anderen* aber, wenn von „dem sichersten und kürzesten Weg“ zu seiner Bestimmung die Rede ist, darf angesichts der Realität des Lebens in den *konkreten* gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen, in denen ein Mensch nun einmal leben *muß*, die Befähigung zur Führung dieses Lebens und zur Mitgestaltung der Lebens- und Zeitumstände nicht vernachlässigt werden: die Erziehung und Bildung des *Bürgers*. Diese Debatte über das doppelte Ziel der Erziehung zum Menschen *und* Bürger nahmen die Revisoren aufgrund der Bemerkungen bei ROUSSEAU im 1. Buch des „Emile“ auf und diskutierten diese Frage dort in den Anmerkungen (1789, S. 47ff.) ausführlich und kontrovers. Vorbereitet worden war diese Diskussion durch die berühmte Abhandlung von PETER VILLAUME im 3. Band der „Allgemeinen Revision“ (1785) über die Frage „Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey“. In CAMPES Pädagogik können und sollen – so hebt BAUR hervor – „wirkliche Menschenkinder wohnen“, und deren Wirklichkeit ist nicht ein-, sondern *mehrdimensional*: sie leben als Jungen oder Mädchen, Männer oder Frauen, Väter oder Mütter, als Arme oder Reiche, als Angehörige eines Standes, in der Stadt oder auf dem Lande, sie sind in der Landwirtschaft, im Handel oder im Gewerbe, in Dienstleistungen oder im Hauswesen tätig, sie arbeiten selbständig oder lohnabhängig, sie verwalten oder produzieren. Nicht die fiktiv-abstrakte Entgegensetzung einer Erziehung des Menschen zum Menschen *oder* zum Bürger – wie ROUSSEAU sie formuliert hatte – kann für konkretes pädagogisches Denken bestimmend sein, sondern das Problem der Existenz des Menschen als Mensch *und* Bürger. Oder genauer – und vor al-

lem *pädagogisch* gedacht: Wie *findet* der junge Mensch seine für ihn zufriedenstellende und nach Möglichkeit optimale Lebenslage und Lebensform im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein bzw. geschaffen werden, damit ein Mensch auf seinem Lebensweg vom Anfang bis ins Erwachsenenalter nicht aus der Bahn geworfen wird? Was muß ein Mensch *lernen* – technisch-praktische Kenntnisse und Fertigkeiten, soziale Einstellungen und Haltungen, selbstkritischen Umgang mit sich selbst –, um diesen Such- und Findungsprozeß mit Erfolg absolvieren zu können, d.h. wie erlangt er Selbstgewißheit und Lebenstüchtigkeit, wirtschaftliche Selbständigkeit und gesellschaftliche Anerkennung, Glück und Zufriedenheit? Und was muß ein Mensch lernen, um die Gefährdungen und Risiken, die mit diesem Findungsprozeß verbunden sind, richtig einzuschätzen?

Solche Fragen können im Horizont einer Anthropologie der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen und im Rahmen einer religiös-theologisch fundierten Erziehungslehre nicht gestellt werden oder nur insofern, als das Leben in der Welt eine Gefährdung eines Gott wohlgefälligen Lebenswandels darstellt. Solche Fragen müssen auch nicht gestellt werden im Hinblick auf das Aufwachsen in einer relativ geschlossenen Ständegesellschaft mit einer geringen Dynamik der sozialen Mobilität. Wo das Leben sich auszurichten hat am jenseitigen Seelenheil und wo es sich vollzieht als Geburt und Leben in einem Stand, da orientiert sich das erziehliche Arrangement für die junge Generation an der *Imitatio Christi* und am Tugendkatalog jenes Standes und jener Schicht, in die man hineingeboren wurde und die man schwerlich würde verlassen können (SCHLUMBOHM 1983). Die wenigen sozialen Aufsteiger innerhalb der altständischen Gesellschaft der Frühen Neuzeit und der beginnenden Moderne, die ihren Aufstieg zum Beispiel mit Hilfe „formalisierter Bildung“ auf den Hohen Schulen bewerkstelligen konnten und in die Leitungsfunktionen der Städte und Kirchen sowie vor allem der absolutistischen Staatsverwaltung und in die Lehrämter der Gelehrtschulen und Universitäten aufrückten, zeigen als Ausnahme, daß die Regel anders lautete. Die Regel *mußte* sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts aus mehreren Gründen ändern, und sie *mußte* geändert werden: im Übergang von der altständischen zur frühbürgerlichen Gesellschaft wurde *soziale Plazierung* nicht mehr durch Stand und Herkunft garantiert, sondern mußte durch Qualifikation und Leistung erworben und gesichert werden; die Teilhabe an der *Kultur* des neuen Bürgertums setzte neue Bildungsinhalte und Bildungswege voraus; die Lebensformen der frühbürgerlichen Gesellschaft erzwangen neue *Mentalitäten* und neue Lebensentwürfe, vor allem im Verhältnis der Geschlechter und im Verhältnis der Generationen; Hungerkrisen und Massenarmut verschärften – besonders im letzten Drittel des Jahrhunderts – die Strukturprobleme *Sozialer Ungleichheit* bei gleichzeitiger Modernisierung des Produktionssektors im Übergang in die proto-industrielle Manufaktur (HERRMANN 1981, 1982; WEHLER 1989). Die veränderten Umstände erforderten einen „neuen Menschen“, und der „neue

Mensch“ mußte zu dem erzogen und gebildet werden, was die Modernisierungskrise erzwang (HERRMANN 1993i, 1996a, b): er mußte mobilisiert und motiviert werden, denn er sollte fleißiger und klüger, anpassungsfähiger und rational organisiert werden; „bürgerliche Brauchbarkeit“ und „Patriotismus“ – Verantwortungsbewußtsein für das Gemeinwohl –, Sparsamkeit und Ordnungsliebe, Redlichkeit und Rechtlichkeit sollten sein Verhalten kennzeichnen (VIERHAUS 1981, BATSCHA/ GARBER 1981, LEPSIUS 1987). Nur unter solchen Voraussetzungen schienen die Herausforderungen *zugleich* der neuen Wirtschaftsordnung und der neuen Gesellschaftsordnung mit der Hoffnung auf Fortschritt bewältigbar zu sein. Die Erziehung eröffnete demzufolge, wie KANT schrieb, den Ausblick auf ein „glücklicheres Menschengeschlecht“, und so wird der innere Zusammenhang von Pädagogik und Politik verständlich, weil die moderne reformpädagogisch verstandene Erziehung und Bildung in der jungen Generation jene Verhaltensweisen und Denkungsarten erzeugen soll, die den gesamtgesellschaftlichen Fortschrittsprozeß *auf Dauer* stellen (HERRMANN 1993f).

### 3. CAMPES Anthropologie in pädagogischer Absicht

Daß dies gelingen würde, davon war CAMPE zutiefst überzeugt, wenn die kollektiven *Verkehrsformen* dieser neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung als neue individuelle, selbstkontrollierte und nicht nur durch Fremdzwang herbeigeführte *Verhaltensnormen* etabliert werden würden (HERRMANN 1993f). Voraussetzungen dafür waren der *entwicklungsfördernde* Umgang mit dem Kind, die *arbeitsorientierte* Reorganisation von Schule und Unterricht, die Neuorientierung von *Sozialerfahrungen* im Jugendalter, allesamt basierend auf einer *neuen Anthropologie*.

Beginnen wir mit letzterer, denn die Anthropologie leistet die Grundlegung der Pädagogik, insofern sie jenes Menschenbild entfaltet, aus dem sich der erziehende und bildende Umgang mit den Kindern und Heranwachsenden sowohl programmatisch als auch pragmatisch begründen läßt. Zur (Pädagogischen) Anthropologie hat sich CAMPE mehrfach geäußert; zitiert sei hier aus einer seiner am weitesten verbreiteten Schriften: „Theophron oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“ – zuerst 1783 erschienen, mit vielen Auflagen – mit dem „Entwurf eines allgemeinen Menschengemähldes“ (S. 306ff., dort alle weiteren Zitate). Die für unseren Zusammenhang wichtigen Ausführungen CAMPES lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

(1) „Der Mensch ist gutartig von Natur“ (S. 306) – wie schon ROUSSEAU seinen „Emile“ im 1. Buch programmatisch eröffnet hatte: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kömmt: Alles artet unter den Händen des Menschen aus.“ (Übersetzung von CRAMER in der „Allgemeinen Revision“) Wenn die Pädagogik nicht von dieser Voraussetzung aus-

geht, ist ihr Denken und Tun mit dem Ziel, den einzelnen zu vervollkommen und die Gesellschaft auf der Bahn des Fortschritts zu halten, sinnlos. Die Verfehlungen des Menschen resultieren nicht aus seiner Bosheit – oder Erbsünde –, sondern teils aus „Unwissenheit und Kurzsichtigkeit“, „Gedankenlosigkeit und Übereilung“ oder aus „Verwöhnung“. Die Verfehlungen resultieren also nicht aus der menschlichen Natur, sie sind vielmehr auf eine fehlgelaufene *Lebensgeschichte* oder *widrige Lebensumstände* zurückzuführen. Woher wissen wir dies? „Zuvörderst aus vielfältigen Beobachtungen über die unverderbte Menschheit in solchen Kindern, an welchen man die reine menschliche Natur noch nicht durch mißverständene Kunst verwischt, oder durch unvernünftige Behandlungsarten noch nicht verunstaltet hatte; dann aus der Auflösung aller menschlichen Thorheiten und Laster in ihren einfachen Urstoff, welcher bei genauer Prüfung immer gut befunden wird; endlich aus dem Glauben an einen eben so mächtigen, als weisen und gütigen Urheber unsers Daseins, welcher die eine oder die andere von diesen göttlichen Eigenschaften erst hätte ablegen oder verläugnen müssen, wenn er den zur Sittlichkeit bestimmten Menschen mit sittlich bösen Eigenschaften hätte begaben oder nur zugeben wollen, daß er bei seiner Entstehung, von irgend einem andern Wesen damit begabt würde.“ Die Kindheit ist der Zustand des Menschen in der unverdorbenen Natur der Schöpfung – auch darin folgt CAMPE seinem Vorbild ROUSSEAU –, der den „Emile“ ja *nicht* als *pädagogischen* Traktat geschrieben hatte, sondern als Abhandlung über die Frage, wie das Böse in die Welt komme: durch falsche Erziehung, durch falsche Gewöhnung, durch falsche Vorstellungen dessen, was einem Menschen nutzt und frommt, durch das Mißverhältnis von Kräften und Bedürfnissen, durch den Widerstreit von Kultur und Zivilisation (HERRMANN 1993d,e; SPAEMANN 1980).

(2) Der Mensch ist ein „genießendes Wesen“, der freiwillig nichts anderes tut, „als was seinen Trieben, Neigungen und Wünschen angemessen ist.“ Eben deshalb muß er aber auch – für das Zusammenleben mit anderen Menschen – lernend dazu angeleitet werden, seine Pflichten zu übernehmen und Uneigennützigkeit, Großmut und Tugend zu seinen Grundsätzen zu machen.

(3) „Die Menschen sind Das, was sie sind, und thun Das, was sie thun, es sei Gutes oder Böses, höchstselten aus Grundsätzen, höchstselten aus freier, auf eigene Ueberlegung gegründeter Wahl, sondern theils aus bloß natürlicher Körper- oder Geistesstimmung, welche sie bald zu dieser bald zu jener Handlungsart geneigter macht, theils aus Trägheit, die das Nachdenken, wie jede andere Kraftanwendung scheut, theils aus Verwöhnung, welche sie nicht selten zwingt, das Gegentheil von Dem zu thun, was ihre Vernunft ihnen als das Bessere empfahl, theils endlich aus Noth und dringendem Bedürfnisse.“ Um den Menschen auf die richtige Bahn seines Verhaltens und Lebens zu bringen, muß er nicht nur unterrichtet und unterwiesen, sondern *erzogen* werden, d.h. „durch Übungen gebildet werden“. Durch Übung entsteht *Gewöhnung*.



„Diese liegt eigentlich bei allen übrigen Bewegursachen, welche der Menschen Thun und Lassen bestimmen, zu Grunde; ist gleichsam die Mutter der übrigen, weil sie von ihr erst Leben, Kraft und Wirksamkeit erhalten... Der Mensch ist in der That mit Allem, was er ist, was er kann und vermag, das Werk der Gewöhnung.“ (Vgl. dazu auch CAMPE 1774, OELKERS 1995)

(4) Die Menschen handeln und urteilen nach ihren „sinnlichen“ Erfahrungen, nach ihren Launen und nach ihrem Ehrgefühl sowie nach ihren Vorurteilen, die sich aus ihren verschiedenen Lebenslagen ergeben: Volk, Stand, „Meinungs- oder Glaubenszünftelei“. (Die Vorstellung, daß man sich als „Weltbürger“ davon freimachen könne, hält CAMPE für chimärisch: „mir ist eine solche Seltenheit noch niemals vorgekommen.“) Die Menschen sind verschieden „durch Erziehung, Himmelsstrich, Gotteslehre und bürgerliche Verfassung an Leib und Seele, an Geist und Herzen, an Kenntnissen, Fertigkeiten, Neigungen und Abneigungen“, aber *alle* haben sie ein „sittliches Gefühl“ bewahrt, „einige Reste jener edlen und reinen Menschheit..., welche ihnen anerschaffen wurde.“ Auch unter den widrigsten Lebensumständen – Krieg und Armut, Verwilderung und Mangel an Kultiviertheit – findet sich immer noch der Sinn für Recht, Ordnung, Treue, Erkenntlichkeit, Nachsicht und Großmuth“, „Bescheidenheit, Mäßigung, Gutmüthigkeit und Dankbarkeit“.

#### 4. CAMPE als Klassiker der Pädagogik

Auf der Grundlage dieser Anthropologie sind die Begründungszusammenhänge der CAMPEschen Pädagogischen Psychologie und seiner praktischen Pädagogik rasch entwickelt.

(1) Das Hauptaugenmerk ist zu legen auf die natürliche Entwicklung und Entfaltung sowie eine mögliche Ausgewogenheit der menschlichen Seelenkräfte von frühester Kindheit an. CAMPE hat nach einigen Vorstudien (1778a,b) in drei großen Abhandlungen in der „Allgemeinen Revision“ diesen Gedanken breit ausgeführt: „Über die früheste Bildung junger Kinderseelen“ (1785a), „Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ (1785b), „Über die große Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder“ (1786). Aber wie kann man die Seele des Kindes kennen? Nach welchen Merkmalen ihre Entwicklung beurteilen? Nach welchen Kriterien die Richtigkeit ihrer Beeinflussung gestalten? Man müßte nämlich ihre „Natur und Beschaffenheit“ kennen, „ihre eigentliche Bestimmung hienieden“, auch die „wahrscheinliche Lage..., worin sie, theils in Ansehung der körperlichen Dinge, welche auf sie wirken werden, theils in Ansehung ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse gegen andere, künftig gerathen wird“ (1785a, S. 11f.). Das alles kann man natürlich *nicht* kennen, aber es können doch „Allgemeine Grundsätze der Seelenerziehung“ gegeben werden (ebd., S. 13ff. für Natur und Beschaffenheit, S. 70ff. für die Bestimmung), aus denen sich dann Regeln ableiten lassen (S. 100ff.).

CAMPE bewegt sich hier ganz im Gedankenkreis der sensualistischen Psychologie: Es geht um die richtige Reihenfolge und um die richtige Intensität der sinnlichen „Eindrücke“, um deren Angemessenheit an die Einbildungs- und Vorstellungskraft des Kindes, so daß durch Übungen des Verstandes Gedächtnis und Einbildungskraft zugleich mitgeübt werden und auf diese Weise ein Kind realitätsgerecht empfinden, handeln, denken und sprechen lernt (vgl. die Formulierung der Regeln bei CAMPE 1785b). Auf diese Weise sind auch die menschlichen Verhaltens- und Charaktereigenschaften für die spätere Brauchbarkeit in den bürgerlichen Geschäften entwickelt und geübt worden: Ordnung, Fleiß, Stetigkeit, Geduld usw. Andernfalls – durch Verfrühung, Verfeinerung, künstlich herbeigeführte Mißverhältnisse von Kräften und Bedürfnissen – treten Schwäche und Unruhe, „Verdrehung des Kopfes und Verwahrlosung des Herzens“ ein (CAMPE 1786 S. 105), Eitelkeit, Üppigkeit, Unzucht und Verlust des moralischen Gefühls, schließlich Verdrießlichkeit, Übellauligkeit und Verfinsterung, so daß ein Mensch weder seine innere Bestimmung *als Mensch* noch seine äußere „Lebensart“ (d.h. seinen Beruf) *als Bürger* finden konnte.

(2) Solche Verirrungen können vor allem dann vermieden werden, wenn das Lernen durch *Erfahrung* geschieht und wenn diese Erfahrung mit praktischem Tun, d.h. mit *Arbeit* verbunden ist. In der Erziehung als *Gewöhnung* wird – das liegt auf der Hand – mit Worten wenig bewirkt, um so mehr mit Arbeit. Deshalb muß die Schule in eine „Industrieschule“ verwandelt werden, deren Ziel es ist, die Kinder an Fleiß (*industria*) und Arbeitshaltungen zu gewöhnen. Jetzt seien die Schulen – schreibt CAMPE 1786 im ersten seiner Wolfenbütteler „Fragmente“ (CAMPE 1786/1969) – „Schulen der Faulheit, der Stupidität und der Unbrauchbarkeit fürs Leben“ (S. 7). Als „Industrieschulen“ würden die Schulen dafür sorgen, „daß die Kinder die ihnen angewiesene mechanische Arbeit nicht bloß mit einiger Fertigkeit, sondern auch in möglichster Schnelligkeit, mit möglichster Geschicklichkeit, so gut, sauber und schön, als möglich, machen lernten: so würde die schädliche Schulfaulenzerei, so würde der schädliche Schulunfug ein Ende nehmen; so würden die sinnlichen Werkzeuge der Kinder und ihre Fähigkeit zum Aufmerken nicht weiter abgestumpft werden; so würde ihr angebohrner Thätigkeitstrieb geübt, gestärkt, auf nützliche Gegenstände gerichtet werden; so würde endlich aus so eingerichteten Schulen eine Generation von Menschen hervorgehn, welche sich eben so durch Fleiß, Aufmerksamkeit, Emsigkeit und Industrie auszeichneten, als die meisten jetztlebenden Mitglieder der niedrigen Volksklassen sich durch Schwerfälligkeit, Trägheit, Ungeschicklichkeit und thierische Gedankenlosigkeit auszuzeichnen pflegt.“ (S. 12) Die *pädagogische* Antwort auf die ökonomischen und sozialen Folgen der Modernisierung des Produktionssektors lautet also für die armen Leute: Vermittlung von formalen Qualifikationen, um den flexiblen Einsatz der Arbeitskraft zu ermöglichen. Es ist das Konzept der Erziehung zur Armut und der Hilfe zur Selbsthilfe (LESCHINSKY/ ROEDER 1976, DRESSSEN 1982, HERRMANN 1993g).

(3) Die Antwort für den bürgerlichen Mittelstand lautet ganz anders. Der „Theophron“ enthält für die männliche Jugend, der „Väterliche Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron“ (1789) für die weibliche Jugend jeweils einen Verhaltenskodex: für den Geschäftsmann und für die Hausfrau. Die Erwerbsarbeit außerhalb des Hauses trennt sich von der Familien- und „Beziehungs“-Arbeit innerhalb des Hauses. Die Wirtschafts- und Lebensform des „Ganzen Hauses“ löst sich auf. Der selbständige Handel- und Gewerbetreibende ist nicht länger „Hausvater“ im überkommenen Sinne, und die Hausfrau – getrennt vom Erwerbsleben des Mannes – nicht länger „Hausmutter“. Ihre neue Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter wird anders akzentuiert: sie muß die emotionale Stütze ihres Mannes sein, wenn er aus dem „feindlichen Leben“ ins Haus zurückkehrt; als Hausfrau wird sie vor allem verantwortlich für die Kultivierung der häuslichen Atmosphäre, und als Mutter gewinnt sie als die erste Erzieherin der Kinder ihre *eigentliche* Bedeutung. Die Jugendzeit wird jetzt eine Zeit der Vorbereitung auf dieses neu geordnete und zu gestaltende Familienleben, in dem die Beziehung der Geschlechter eine neue prekäre Qualität gewinnt: die Ehe ist nicht länger vornehmlich eine zweckrationale wirtschaftliche Zugewinnngemeinschaft unter dem Diktat von Sachzwängen, sondern gegründet auf Liebe und Zuneigung. Die Frau muß klug verwalten können, was der Mann erwirtschaftet hat, und sie muß durch die richtige Erziehung und Bildung ihrer Kinder die Grundlage dafür legen, daß der Wohlstand der Familie auch künftig gesichert bleibt. Kinder sind eine *pädagogische* Investition, und diese haben dafür nicht nur dankbar zu sein, sondern auch gern die *Last der Zukunft* zu übernehmen (HERRMANN 1991b).

Klassiker der Pädagogik unserer Moderne (GUMBRECHT 1978), die mit Renaissance und Reformation einsetzte und sich mit der Aufklärung im 18. und der Industriellen Revolution im 19. Jahrhundert fortsetzte, sind Autoren – das vergegenwärtigt das Beispiel CAMPES –, die eine erziehungs-, sozialisations- und bildungstheoretische Argumentation vortragen für die *pädagogische Vermittlung* von Person, Institutionen und Gesellschaft, d.h. die einsichtig machen, wie in *lebensgeschichtlich*-pädagogischer Perspektive die *Personwerdung* sich vollzieht unter Bedingungen von Institutionenwirkungen und *Vergesellschaftung* zur Verwirklichung von *Selbstverantwortung* und *Kulturan-eignung*. CAMPES Erörterungen dieses Problemkomplexes zeigen: Der heranwachsende junge Mensch muß zum einen *er selbst* werden können, was ihm aber nur gelingen kann in der Form der Anverwandlung von *Kultur* und *Gesellschaft*, die er vollzieht durch die Eingliederung in die dominanten gesellschaftlichen *Verkehrsformen* (HERRMANN 1993f). Zum anderen muß er sich aber auch der umstandslosen Eingliederung widersetzen, weil er sonst Gefahr laufen würde, sich in Entfremdung oder Entgrenzung oder Fragmentierung zu verlieren (BUCK 1984, KORTE 1995). Die pädagogische Herausforderung der Moderne besteht in der Zumutung einer *Selbstreflexivität*, d.h. Bildung *und* Entfremdung, Autonomie *und* Heteronomie in eine Balance zu

bringen – man könnte auch sagen: bürgerliche Existenz als Risiko zu akzeptieren (HERRMANN 1993e).

## 5. CAMPE als pädagogischer Klassiker

Diese Herausforderung argumentativ theoretisch zu formulieren, ist das eine; sie dem Selbstverständnis von Menschen als Dimension ihres Lebensentwurfs zu vermitteln, ein anderes. CAMPE ist ein *pädagogischer* Klassiker *par excellence*, weil er zeigt, daß und wie diese Herausforderung, will sie wirksam werden, in ein *Lernprogramm* umgesetzt werden muß. Dieses Lernprogramm kann nur effektiv sein, wenn es attraktiv ist; attraktiv kann es nur sein, wenn es „Zukunft“ formuliert. Denn die ungewisse Zukunft der Risiko-Existenz in der Bürgerlichen Gesellschaft kann nur akzeptabel erscheinen, wenn sie ein gewisses Maß an *Absicherung* erfährt – und wenn schon nicht im Bereich der ökonomischen Existenz, dann doch wenigstens im Bereich der *Lebensführung* und hinsichtlich der Geltung milieu-spezifischer Normen und Werte.

Die Adressaten dieses Lernprogramms sind nicht die Angehörigen der älteren Generation; denn sie haben ihre Zukunft hinter sich, sie sind „unverbesserlich“ (CAMPE 1786, S. 15f.). Es handelt sich naturgemäß um die Kinder und jungen Leute, die neue Generation, die den „neuen Menschen“ in sich und durch sich hervorbringen soll (ARNDT/ DIERSE 1980). Wie aber lernen Kinder und junge Leute so, daß ihre Verhaltensweisen in der gewünschten Richtung *wirksam* geprägt werden und daß diese Prägung auch bis ins Erwachsenenalter durchträgt? Die Antworten, die CAMPE gibt, erweisen ihn als einen *pädagogischen* Klassiker.

Die erste Antwort lautet, daß es in pädagogischen Fragen „die“ Antwort nicht geben kann: die kleinen pädagogischen „Kunstgriffe“ tun ihre erhoffte Wirkung eben *nicht* in jedem Fall und unter allen Umständen (1785a, S. 163). „Je länger ich über Erziehungssachen schreibe, destomehr erfahre ich, wie schwer es sey, unsere Vorschriften so bestimmt und so deutlich vorzutragen, daß man keine falsche Auslegung oder keine unschikliche Anwendung derselben zu besorgen hätte. Es giebt Fälle, die sich ähnlich sehn und doch verschieden sind, in der Ausübung so viele! Und eine unrichtige Anwendung richtiger Grundsätze ist daher so leicht möglich! Möglich sogar für denkende Seelen, wie vielmehr für solche, die nur an dem Buchstaben des Gesetzes kleben, aber den Geist desselben zu fassen nicht im Stande sind?“ (S. 173f.) CAMPE ist hier eine ungewöhnliche Formulierung gelungen: die „denkende Seele“, und mit ihr trifft er genau dasjenige, was den kompetenten Erzieher ausmacht: daß er einerseits pädagogisch zu *denken* imstande ist, d.h. die spezifische erzieherische Problematik einer Verhaltens- oder Handlungsweise, einer Situation, einer Beziehung richtig zu erkennen und mit den besonderen Anwendungsregeln verallgemeinerter Grundsätze darauf eingehen zu können;

und daß er andererseits die *seelische* Dimension solcher Prozesse nicht ver-  
gibt, d.h. daß die eigene Einstellung zum Kind und Heranwachsenden in die-  
sen die entsprechenden Einstellungen evoziert, die Voraussetzung für einen  
erziehlich gelingenden Umgang sind: Liebe, Vertrauen, Zuverlässigkeit,  
Nachsicht usw. (Als die Theorie des pädagogischen „Taktes“ [HERBART] und  
des pädagogischen „Bezugs“ [NOHL] wird diese Einsicht später in die All-  
gemeine Pädagogik Einzug halten.)

Die zweite Antwort lautet, daß der *Weg* das Ziel ist, d.h. daß sich unabhängig  
von und *außerhalb* der Wirkungseffekte, die *innerhalb* der Logik und Prag-  
matik von pädagogischen Arrangements erzielt werden, keine pädagogischen  
Zwecke und Zielsetzungen argumentieren lassen, für deren Erreichung es eine  
Pädo- oder Psychotechnik gibt. (KANT drückte diesen Gedanken so aus: eine  
auf Freiheit zielende Politik muß selber freiheitlich sein, d.h. das Ziel ist ihr-  
rer Praxis *inhärent* und wird auf diese Weise „selbstbehülflich“; vgl. HERR-  
MANN 1993h.) Da das erste Ziel pädagogischen Handelns die Förderung bzw.  
die Ermöglichung von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sein muß, lautet  
CAMPEs Antwort:

„Hütet euch, ihr Mütter, ...die Seele eures Kindes sklavisch, unthätig und willenlos,  
oder eigensinnig, störrig und boshaft zu machen, sie ohne Noth in der Äußerung ihrer  
jungen Kräfte einzuschränken, ihre Thätigkeit, so armselig sie auch immer seyn mag,  
zu hemmen, oder, ohne irgend eine besondere vernünftige Absicht, auf etwas anders  
lenken zu wollen als worauf das Kind sie zu richten nun einmahl selbst für gut gefun-  
den hat. Freie Selbstthätigkeit ist das erste wesentliche Bedürfniß einer an ihren natür-  
lichen Kräften noch nicht gelähmten...Seele, so wie sie auch...das alleinige Mittel zur  
Beförderung ihres Wachsthum und ihrer Ausbildung ist.“ (1785a, S. 139f.)

„Wir wollen also unserm Kinde zwar Gelegenheit verschaffen, sich mit allerlei sinn-  
lichen Gegenständen zu beschäftigen; aber in der Auswahl derselben, wenn mehrere  
da sind, und in der Art, mit ihnen zu schalten, wollen wir seiner eigenen Thätigkeit  
freien Lauf lassen. Wäre das, worauf es selbst verfällt, auch nur ein Strohalm oder  
ein Sandkorn; mag's! Solange der Strohalm oder das Sandkorn seine Vorstellungs-  
kraft wirklich beschäftigen, sind sie bessere Lehrer für das Kind, als wir mit aller  
unserer Weisheit, wenn wir ihm dieselbe aufzudringen suchen.“ (Ebd., S. 145)

Fazit: „Thätig ist eine menschliche Seele nur dann, wann sie an etwas Antheil nimmt;  
und sie kann unmöglich Antheil an einer Sache nehmen, die ihr aufgedrungen wird.“  
(Ebd., S. 144)

Erziehung heißt: Tätigkeiten freisetzen, Vorstellungskräfte aktivieren, (Mit-)  
Empfindungsfähigkeit wecken, Anteilnahme stimulieren, Gewöhnungen an-  
bahnen (vgl. oben Kapitel 4). CAMPE wurde ein *pädagogischer* Klassiker,  
weil er diese Grundsätze und Regeln als Grundmuster einer pädagogischen  
Praxis zeigte: in der Praxis des tätigkeitsorientierten Lernens in der Schule,  
besonders der Industrieschule (KECK in SCHMITT 1996); in der Praxis des  
(Vor-)Lesens und Erzählens von Kindergeschichten, die er selber zu diesem

Zwecke verfaßte und deren sprachlich-dialogische Struktur sein didaktisches Modell widerspiegelt (STACH 1970, 1978); in der Konzeption und Ausführung seiner Jugendliteratur als Medium moralischer Sozialisation (HERRMANN 1977, EWERS in SCHMITT 1996); in seiner nicht minder epochemachenden Ratgeberliteratur (1783, 1789), durch die er entscheidend zur Prägung und Polarisierung der Geschlechtscharaktere in der bürgerlichen Kultur und Lebenswelt beitrug (SCHMID in SCHMITT 1996). Als *pädagogischer* Klassiker hatte CAMPE entscheidenden Anteil an der Etablierung der Verkehrsformen und Verhaltensnormen der Bürgerlichen Gesellschaft, deren Aneignung jungen Menschen Gelegenheit geben sollte, sich auf ihre ungewisse Zukunft vorzubereiten.

\* \* \*

CAMPES Pädagogik lehrt elementares pädagogisches Sehen und Denken, den Umgang mit Kindern und jungen Leuten; sie will den Menschen „besser“ machen, indem sie ihn klüger und fleißiger macht. Sie argumentiert anthropologisch und gesellschaftspolitisch und in diesen *beiden* Hinsichten pädagogisch. Deshalb will sie den Menschen *als Menschen* und *zugleich* auch *als Bürger* erziehen und bilden. CAMPES Pädagogik ist insoweit umfassender und moderner als die gleichzeitig entstehende bildungsbürgerliche Variante der neuhumanistischen Bildungsphilosophie, die als Kultur der Innerlichkeit auf der Grundlage von Muße und Geselligkeit eigentlich ein (rückwärts gewandtes) Modell einer aristokratischen Lebensform tradierte, ein Modell, das die Entzweiung, die Entfremdung von Mensch und Bürger nicht wirklich ernst genommen hat (BLANKERTZ 1963). Mögen die Übergänge des Philanthropinismus und des Neuhumanismus in ihrer Anthropologie und Bildungstheorie fließend sein, da gemeinsame gesellschaftspolitische und bildungspraktische Intentionen sie vielfach verbinden: in manchem ist CAMPE – verglichen mit WILHELM VON HUMBOLDT (BUCK 1984) – der *modernere* Bildungstheoretiker und Pädagoge.

## Quellen

- BAUR, S.: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher. Leipzig 1790, Reprint (mit einer Einleitung von G. KONEFFKE) Vaduz FL 1981.
- CAMPE, J.H.: Philosophischer Commentar über die Worte PLUTARCHS: die Tugend ist eine lange Gewohnheit; oder über die Entstehungsart der tugendhaften Neigungen. Berlin 1774.
- CAMPE, J.H.: Theophron oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend. Braunschweig 1783 (zahlr. Aufl., hier zit. nach der 7. Aufl., Braunschweig 1819).

- CAMPE, J.H.: Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. 2 Fragmente, Wolfenbüttel 1786. Reprint (mit einer Einleitung von G. KONEFFKE) Frankfurt a.M. 1969.
- CAMPE, J.H.: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig 1789 (zahlr. Aufl.).
- CAMPE, J.H.: Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten. In: DERS.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. 1. Theil, Leipzig 1778, S. 149-176. (a)
- CAMPE, J.H.: Über das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder. In: DERS.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. 2. Theil, Leipzig 1778, S. 225-308. (b)
- CAMPE, J.H.: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen. In: DERS. (Hrsg.): Allgemeine Revision, 2. Bd. (1785), S. 3-296. (a)
- CAMPE, J.H.: Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: DERS. (Hrsg.): Allgemeine Revision, 3. Bd. (1785), S. 291-434. (b)
- CAMPE, J.H.: Über die große Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder. In: DERS. (Hrsg.): Allgemeine Revision, Bd. 6 (1786), S. 3-160.
- CAMPE, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. 16 Bde., (wechselnde Orte) Hamburg/ Wolfenbüttel/ Wien/ Braunschweig 1785-1792. Reprint, hrsg. von U. HERRMANN, Vaduz FL 1979.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung (1762). In deutscher Übersetzung von Fr.K. CRAMER. In: CAMPE (Hrsg.): Allgemeine Revision, Bde. 12-15, Wien/ Braunschweig 1789-1791. – Ansonsten wird die Übersetzung von L. SCHMIDTS empfohlen (Paderborn 1971).
- VILLAUME, P.: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey. In: CAMPE (Hrsg.): Allgemeine Revision, Bd. 3 (1785), S. 435-616.

## Literatur

- ARNDT, M./ DIERSE, U.: Art. neuer Mensch. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5, Basel 1980, Sp. 1112-1117.
- BATSCHA, Z./ GARBER, J. (Hrsg.): Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1981.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BÖDEKER, H.E.: Art. Menschheit, Menschengeschlecht. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5, Basel 1980, Sp. 1127-1137.
- BÖDEKER, H.E.: Art. Menschheit, Humanität, Humanismus. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 3, Stuttgart 1982, S. 1063-1128.
- BÖDEKER, H.E./ HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. (Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 8.) Hamburg 1987.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/ München 1984.
- DRESSEN, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/ Deutschland. Frankfurt a.M. 1982.

- EWERS, H.H.: J.H. CAMPE als Kinderliterat und als Jugendschriftsteller. In: SCHMITT 1996, S. 159-178.
- FERTIG, L.: CAMPES politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt 1977.
- GUMBRECHT, H.U.: Art. Modern, Modernität, Moderne. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4, Stuttgart 1978, S. 93-131.
- HERRMANN, U.: Literatursoziologie und Lesergeschichte als Bildungsforschung. Historische Sozialisationsforschung im Medium der Kinder- und Jugendliteratur. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 2 (1977), S. 187-198.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Das Pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/ Basel 1981.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers.“ Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/ Basel 1982.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München <sup>2</sup>1991, S. 135-158. Auch in: HERRMANN 1993a, S. 99-119. (a)
- HERRMANN, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991. (b) (Darin Abhandlungen zur Geschichte der Familie im 18. und frühen 19. Jahrhundert und zum Wandel der häuslichen Kindererziehung.)
- HERRMANN, U.: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993. (a)
- HERRMANN, U.: Von der „Kinderzucht“ zur „Pädagogik“. In: DERS. 1993a, S. 31-42. (b)
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ der Kindheit und des Jugendalters: KANT – ROUSSEAU – CAMPE. In: DERS. 1993a, S. 43-56. (c)
- HERRMANN, U.: Natur und Kultur. Anthropologie und Bildungstheorie im 18. Jahrhundert. In: DERS. 1993a, S. 73-82. (d)
- HERRMANN, U.: Vervollkommen des Unverbesserlichen? Über ein Paradox in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts. In: DERS. 1993a, S. 83-96. (e)
- HERRMANN, U.: Die Kodifizierung des bürgerlichen Bewußtseins: CARL FRIEDRICH BAHRDT. In: DERS. 1993a, S. 143-156. (f)
- HERRMANN, U.: Armut – Armenversorgung – Armenenerziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert. In: DERS. 1993a, S. 157-179. (g)
- HERRMANN, U.: Pädagogik und Fortschritt: KANT und die Französische Revolution. In: DERS. 1993a, S. 209-216. (h)
- HERRMANN, U.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 567-582. (i)
- HERRMANN, U.: Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 161-165.
- HERRMANN, U.: Von der „Staatserziehung“ zur „Nationalbildung“. In: DERS. (Hrsg.): Volk – Nation – Vaterland. (Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 18.) Hamburg 1996, S. 207-219. (a)
- HERRMANN, U.: PESTALOZZIS Denken im Kontext politisch-sozialer Modernisierungsprozesse. In: HAGER, F.-P./ TRÖHLER, D. (Hrsg.): PESTALOZZI – Wirkungsgeschichtliche Aspekte. (Neue PESTALOZZI-Studien, Bd. 4.) Bern 1996, S. 37-67. (b)



- HORSTMANN, R.P.: Art. Menschenwürde. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5, Basel 1980, Sp. 1124-1127.
- KECK, R.: Die Industrieschulbewegung und J.H. CAMPES Industrieschulschrift. In: SCHMITT 1996, S. 195-204.
- KORTE, P.: Projekt Mensch – „Ein Fragment aus der Zukunft“. FRIEDRICH SCHLEGELS Bildungstheorie. Münster i.W. 1995.
- LEPSIUS, M.R.: Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: KOCKA, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 79-100.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- OELKERS, J.: Tugendliteratur und die pädagogische Kultur „moralischer Gefühle“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2 (1995), S. 85-110.
- SCHÄFER, A.: ROUSSEAU – Pädagogik und Kritik. (Schriften zur Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Bd. 3.) Weinheim 1992.
- SCHUEERL, H.: „Was ist ein pädagogischer Klassiker?“ In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 155-160.
- SCHLUMBOHM, J. (Hrsg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700-1850. München 1983.
- SCHMID, P.: Ein Klassiker der Mädchenerziehungstheorie: J.H. CAMPES „Väterlicher Rath für meine Tochter“ (1789). In: SCHMITT 1996, S. 205-213.
- SCHMITT, H., u.a.: Visionäre Lebensklugheit: JOACHIM HEINRICH CAMPE in seiner Zeit (1746-1818). (Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek, Nr. 74.) Wiesbaden 1996.
- SCHNEIDERS, W. (Hrsg.): Lexikon der Aufklärung. München 1995.
- SPAEMANN, R.: ROUSSEAU „Emile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: DERS.: ROUSSEAU – Bürger ohne Vaterland. München 1980, S. 78-97.
- STACH, R.: Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropischen Erziehungsdenkens. Ratingen 1970.
- STACH, R.: Nachwort zu CAMPES „Robinson der Jüngere“. Reprint der 58. Aufl., Braunschweig 1860, Dortmund 1977, S. 465-480.
- VIERHAUS, R. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. VII.) Heidelberg 1981.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700-1815. München 1989.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ulrich Herrmann  
 Universität Ulm, Seminar für Pädagogik  
 89069 Ulm (Donau)

## II. Professionalisierungsgeschichte als Bildungsgeschichte



# Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft

Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer Aufstieg durch Bildung in Lebensverlaufstypologien von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts\*

1.	Historische Aufstiegs- und Mobilitätsforschung . . . . .	135
2.	Mangelnde Verfügbarkeit der Quellen – ein Ausweg . . . . .	136
3.	Das materielle, kulturelle und soziale Erbe: ein sozialbiographischer Zugang . . . . .	137
4.	Die biographische Anamnese . . . . .	142
5.	Idealtypus, Grenzfall, Einzelfall . . . . .	143
	5.1 Der Stufenkletterer als basaler Typus 144 – 5.1.1 Biographische Daten 144 – 5.1.2 Analysen: Vaterkonflikt und Patenschaften 147, Doppelleben und Treppenstufenaufstieg 151	
	5.2 Bevateter Fehlstarter 156 – 5.2.1 Biographische Daten 156 – 5.2.2 Analysen: Väterliche Unterstützung, Ambitendenz und anonyme Andere 159, Der Fehlstart 161	
	5.3 Väterverwaiste Stars 164 – 5.3.1 Biographische Daten 164 – 5.3.2 Analysen: Der kometenhafte Aufstieg 171, Der fehlende signifikante Andere: Waisenstatus und Berufserfolg 173	
6.	Schluß . . . . .	178
	Quellen und Literatur . . . . .	179

## 1. Historische Aufstiegs- und Mobilitätsforschung

Sozialer Aufstieg als Thema bildungshistorischer Forschung wurde vornehmlich in der Perspektive statistischer Massenbeobachtung betrachtet. Seit Beginn dieses Jahrhunderts wurden zahlreiche Erhebungen durchgeführt, um aus der Betrachtung vieler einzelner Biographien typische soziale Werdegänge zu

---

\* Ausgearbeitete Fassung eines Vortrags auf dem 25. Deutschen Soziologentag in Frankfurt a.M. (1990). – Dem Andenken meiner Mutter gewidmet.

ermitteln und um zu bestimmen, welche Lebenschancen mit dem Heranwachsen in den verschiedenen Konstellationen von Klasse und Stand verbunden waren. Die quantifizierende Methode blickt im Bereich der Historischen Mobilitätsforschung auf eine lange Tradition zurück. An herausragenden Beispielen dieser Forschungsrichtung seien nur genannt: die auf sachkundigen Abgrenzungen der Herkunftsangaben basierende Untersuchung „Sozialer Aufstieg und Abstieg im deutschen Volk“ von J. NOTHAAS (1930), die Studien H. KALEBLES (1973, 1975) und die Arbeiten der Forschungsgruppe „Qualifikationskrisen und Strukturwandel des Bildungssystems“ um TITZE (1981, 1984, 1987).

Entsprechend gut ist der „soziale Raum“ der begrenzten Möglichkeiten und verbauten Zukunftsaussichten vermessen, in dem sich Personen bildungsferner und einkommensschwacher Milieus fortbewegten, wenn sie den Versuch unternahmen, eine bessere Schul- und Hochschulbildung zu erlangen als ihre Eltern und materiell einträglichere und öffentlich geschätztere Berufstätigkeiten zu ergreifen als ihre Väter. Auf eine solche Kontinuität systematischer Forschung kann eine mit der biographischen Methode arbeitende historische Aufstiegsforschung nicht verweisen. GERTHS Dissertation „Bürgerliche Intelligenz um 1800“ (1935), die es beeindruckend versteht, durch den Rückgriff auf Zeugnisse gelebten Lebens eine strukturphänomenologisch dichte Milieusozio-logie zu bieten, fand lange Zeit keine Fortsetzung. Erst gegen Ende der 1970er Jahre wurden entsprechende Quellensammlungen ediert, die einen Einblick in das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen in den verschiedensten Herkunftsmilieus gewährten (HARDACH-PINKE/ HARDACH 1978, SCHLUMBOHM 1983). Die Herausgeber dieser Sammlungen griffen bei der Darstellung der Kindheit in ländlichem, bildungsfernem Milieu und gedrückter ökonomischer Lage zwar oft auf Lebenserinnerungen von Aufsteigern zurück, die damit als Ethnologen in eigener Sache auftraten, doch nur in der „Deutschen Kinder-Chronik“ wurden sie gesondert abgehandelt (RUTSCHKY 1987, S. 175ff.). Eigenständige Arbeiten entstanden nur wenige. Gemeint ist BERTLEINS autobiographische Untersuchung über „Reifungsstil und Bildungserfahrung werktätiger Jugendlicher (1860-1910)“ von 1966 sowie KOPPENHÖFERS Exkurs über „Probleme einer Bildungslaufbahn aus ländlichem Milieu“ (1980, S. 175-189). Hinzuweisen bleibt noch auf die von WEBER-KELLERMANN verfaßte Biographie „Vom Handwerkersohn zum Millionär“ (1990). Doch der dort behandelte Wilhelm W. stellt keinen reinen Grenzfall eines Aufstiegers dar, da er in einem bildungsbeflissenen Elternhaus heranwuchs und die Herkunftsfamilie Anstrengungen unternahm, ihm ein bis ins junge Erwachsenenalter hineinreichendes Moratorium zu gewähren.

## 2. Mangelnde Verfügbarkeit der Quellen – ein Ausweg

Daß in der Historischen Sozialisationsforschung und ihrem Umfeld nicht mehr Studien zum Themenkreis „Sozialer Aufstieg“ entstanden sind, ist dem

Umstand geschuldet, daß die Chance, den Weg von unten nach oben zu meistern, nicht groß ist. Entsprechend schwierig gestaltet sich das Unterfangen, an einen entsprechenden Korpus von erzählten Lebensgeschichten, gedruckten Lebenserinnerungen oder Personalakten von Aufsteigern zu gelangen. Will man sich nicht von vornherein auf die Analyse eines Falls beschränken, bietet es sich an, Aufstieg in einer Berufskultur zu untersuchen, wo ein veralltäglichtes Verhältnis zur Selbstdarstellung vorliegt. Bei einer Berufsgruppe mit ausgeprägter autobiographischer Praxis steht zu erwarten, unter einer großen Zahl von Lebenserinnerungen genügend Fälle zu finden, um die Randgruppe sozialer Aufsteiger typologisierend untersuchen zu können.

Die Professoren stellen einen solchen Ausnahmefall dar. NIGGL hat in seiner „Geschichte der deutschen Autobiographie“ (1977) darauf hingewiesen, daß Lebenserinnerungen von Professoren einen wesentlichen Teil der frühen Geschichte der Autobiographie ausmachen. Der gelehrten Maxime „Von uns selber schweigen wir“ zum Trotz, war die lebensgeschichtliche Niederschrift unter den Professoren eine verbreitete Übung.

Die Mehrzahl gelehrter Selbstzeugnisse hat JESSEN mit seiner Bibliographie der Autobiographien von Theologen, Juristen, Medizinern, Geistes- und Naturwissenschaftlern (1983; 1986a,b; 1987a,b; 1989) erschlossen; sie enthält ca. 1500 Selbstdarstellungen und Lebenserinnerungen deutscher Hochschullehrer des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. In einem abgeschlossenen Untersuchungsvorhaben mit dem Ziel, Werdegänge von Professoren der Jurisprudenz und Medizin aus vier verschiedenen Herkunftsmilieus der Geburtsjahrgänge 1850-1900 zu analysieren (SCHMEISER 1994), konnten unter 290 Hochschullehrern der Jurisprudenz und Medizin, die Selbstzeugnisse verfaßt hatten, 12 Professoren (4%) mit bildungsferner und ökonomisch nichtprivilegierter Herkunft ermittelt werden. Es handelt sich bei ihnen um Nachkommen von Bauern, kleinen Handwerkern und Angestellten. Von diesen Aufsteigern, ergänzt um Fälle aus anderen Fächern – einem als Arbeitersohn geborenen Historiker und einem später Philosophie lehrenden Nachkommen eines im Hausierhandel tätigen Kleinbauern –, soll im folgenden die Rede sein. Dabei geht es darum, eine Dreiertypologie des *Aufstiegs durch Bildung* zu entwickeln.

### **3. Das materielle, kulturelle und soziale Erbe: ein sozialbiographischer Zugang**

Wer bei der Analyse von Lebenserinnerungen einen sozialbiographischen Zugang wählt, der begreift die dargebotene Lebensgeschichte nicht als eine sich selbst genügende und aus sich heraus verständliche Erzählung einer Aufeinanderfolge von Ereignissen, in der die Hauptfigur wie ein naiver Existentialist seine Entscheidungen nach eigenem Belieben trifft. Mit einem sozialbiographischen Zugang zu arbeiten heißt vielmehr davon auszugehen, daß Ge-

sellschaft eine „lebenslängliche Erfahrung“ ist, um einen Ausdruck zu verwenden, der auf BRIGITTE und PETER L. BERGERS Buch „Sociology: A Biographical Approach“ (1972, S. 11) zurückgeht. Die soziale Welt – verstanden als die Gesamtheit der Bildungswege, die man wählen, der Metiers, die man beherrschen und der Karriere- und Berufswege, die man ergreifen kann – stellt kein Universum dar mit für jedermann beliebig offenstehenden Möglichkeiten, sondern sie muß vielmehr als ein sozialer Raum verstanden werden, in dem der Bewegungsspielraum der in ihm handelnden Individuen entscheidend davon mitbestimmt wird, mit welchem materiellen, kulturellen und sozialen Erbe sie in ihn eingetreten sind. So wie es absurd wäre, „eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen“ (BOURDIEU 1990, S. 80), sind die in der Biographie berichteten Ereignisse und Bewegungen als Plazierungen im sozialen Raum aufzufassen.

Um Lebensläufe als soziale Lebensläufe analysieren zu können, stellt sich zunächst die Aufgabe, für den betreffenden Fall das Feld des Möglichen zu ermitteln. Es ist zu bestimmen, welches Lebensschicksal bei einer gegebenen sozialen Herkunft innerhalb eines umgrenzten Zeitraums selbstverständlich, objektiv möglich und nahezu unmöglich war. Große, im nationalstaatlichen Rahmen durchgeführte Erhebungen, die mit größtmöglicher Sorgfalt den Ausgangsstatus und die erreichte Position abgrenzen, sind ein hilfreiches Instrument um die Werdegangstypik eines sozialen Milieus zu bestimmen. Sie stellt eine Karte des sozialen Raums aller möglichen Schul-, Studien- und Berufswege dar. Auf ihr sind nicht nur jene Weggabelungen markiert, an welchen sich die Angehörigen eines bestimmten Sozialmilieus entschieden haben, sondern dort sind auch die Bündel von Berufs- und Karrierepfaden verzeichnet, die viele, einige oder nur wenige dieses Herkunftsmilieus verfolgt haben.

Sich das Entstehen von Lebensläufen als Sozialbiographien vorstellig zu machen, bedeutet ferner, die soziale Herkunft als den entscheidenden Zufall der Geburt anzusehen, der die Individuen mit einem bestimmten *sozialen Erbe* ausstattet (BOURDIEU 1983, BERTAUX/ BERTAUX-WIAME 1991). Dieses Erbe bestimmt das weitere Bildungs-, Berufs- und Lebensschicksal. Selbst dort, wo der spätere Lebensgang von der Bahn des Erwartbaren abweicht, gilt es zu zeigen, daß das Heranwachsen in dieser und keiner anderen Herkunftsfamilie der Schatten war, der den Akteuren auf dem Fuße folgte, als sie den Versuch unternahmen, zu fliehen.

Um sozialen Aufstieg als einen Prozeß lebensgeschichtlichen Werdens analysieren zu können, müssen die zentralen Handlungsprobleme erfaßt werden, die im Falle eines genuinen Aufstiegs zu bewältigen sind. Dazu ist es hilfreich, vom Fall einer Statusreproduktion auszugehen, etwa dem, der in der Soziologie als „Berufsvererbung“ abgehandelt wird. Wo der Nachkomme eines Arztes wiederum Arzt wurde, oder ein Juristensohn sich wie der Vater an der Juristischen Fakultät immatrikulierte, ist davon auszugehen, daß die Herkunftsfamilie in der Lage war, die zur Verwirklichung eines solchen Berufs-

weges notwendigen Mittel bereitzustellen. Es läßt sich ferner unterstellen, daß die Reichweite der familiären Unterstützungsleistungen nicht nur die Schul- und Studienzeit einschloß, sondern sich entweder im Falle einer lange währenden Richterlaufbahn bis ins junge Erwachsenenalter hinein ausdehnte oder bei der Niederlassung als praktischer Arzt im Grenzfall die Möglichkeit der Übernahme der väterlichen Praxis bestand. Im maximalen Kontrast dazu stellt sich die Situation eines Arbeitersohns dar. Im 19. Jahrhundert war das Aufwachsen in einer proletarischen Familie in der Regel durch den Zwang gekennzeichnet, vom 6. Lebensjahr an einen Beitrag zum Lebensunterhalt der Familie zu leisten. Hier war man genötigt, mit dem Ende der Volksschulzeit auf eigenen Füßen zu stehen. Ausgehend von diesem Grenzfall einer im 13. Lebensjahr erzwungenen Frühreife läßt sich als erstes Handlungsproblem eines Aufstiegs das Bewältigen der restriktiven äußeren Lebenslage der Familie identifizieren.

Nicht nur das fehlende materielle Erbe gilt es im Falle eines sozialen Aufstiegs zu kompensieren, in Rechnung zu stellen sind ferner die kulturellen Aufwuchsverhältnisse. Im idealtypisch reinen Fall bedeutet dies, daß weder von einer Bildungsvertrautheit noch einer -beflissenheit der Eltern auszugehen ist. Mit einer Passage aus den Lebenserinnerungen des Arztsohnes und späteren Internisten FRIEDRICH M. (1858-1941) läßt sich der angesprochene Problemkreis im Kontrast gut verdeutlichen. Nach Abschluß der Gymnasialzeit hinsichtlich seiner Berufswahl „ratlos“, studierte M. zunächst Naturwissenschaften, um dann auf die Medizin umzusatteln. Die verspätete Hinwendung zur Medizin schildert er mit den Worten: „Da dachte ich mir aus, ich wollte zur sicheren Basis meiner Existenz erst einmal Arzt werden wie mein Vater... Heimlich mag bei dieser Überlegung mitgewirkt haben, daß ich bei vielen Abenden im Freundeskreis auch Studierende der Medizin antraf, die von ihrem Fachstudium renommierten, und bei diesen Debatten stellte sich immer heraus, daß ich vom Elternhaus her in ärztlichen Dingen viel besser Bescheid wußte als sie...im nächsten Wintersemester in München ging es schon mit voller Kraft an das Studium der Medizin... Ich...fühlte mich glücklich und befriedigt: Ich hatte heimgefunden“ (MÜLLER 1951, S. 24, 26). FRIEDRICH M. stellte beim Ausprobieren verschiedener Studienfächer fest, daß er sich in der Fakultät am besten zurecht fand, der schon sein Vater angehörte. Aus seiner Schilderung geht eindrucksvoll hervor, daß das Aufwachsen im Kreis der Familie immer zugleich ein unmerkliches Hineinwachsen in die väterliche Berufskultur beinhaltet. Wo ein Arbeiter-, Handwerker- oder Angestelltensohn einen Aufstieg durch Bildung verwirklicht, entwickelt sich der Werdegang abweichend von dem dargelegten Prozeß des *In-die-Fußstapfen-des-Vaters-treten*. Aufstieg setzt den Erwerb von Bildungsvertrautheit und – eng damit verbunden – die Aneignung einer neuen, vom Herkunftsmilieu grundverschiedenen Lebensweise voraus (STONEQUIST 1967).

Schließlich gibt sich als drittes Handlungsproblem eines Aufstiegs das fehlende soziale Erbe zu erkennen, d.h. die Notwendigkeit des Eintritts in einen



neuen Verkehrskreis und des Anknüpfens dauerhafter Beziehungen innerhalb des neuen sozialen Milieus. Wenn etwa in der Selbstdarstellung des als Richtersohn geborenen und später Strafprozeßrecht lehrenden ERNST B. (1866-1932) Notiz findet, er habe das Studium der Jurisprudenz bei den Rechtslehrern absolviert, zu deren Füßen bereits „(s)ein Vater gesessen hatte“ (BELING 1925, S. 10), oder es in den Lebenserinnerungen des zuvor genannten Arztsöhnes FRIEDRICH M. anlässlich des Antritts einer Assistentenstelle heißt, der neue Chef habe dabei erwähnt: „Ihr Herr Vater hat mir verraten, daß Sie immer viele neue Pläne anfangen“ (1951, S. 69), dann wird deutlich, daß sich im Falle eines sozialen Aufstiegs die Frage stellt, inwieweit es der betroffenen Person gelingt, milieübergreifende Beziehungen einzugehen und sich innerhalb der Welt der Bildung mit Selbstverständlichkeit als jemand zu bewegen, der dazugehört.

Ein Aufsteiger ist nach den bisherigen Ausführungen hinsichtlich seines Erbes zunächst in materieller Hinsicht, sodann mit Blick auf den familiären Bildungsstatus und schließlich in der Dimension der Verfügung über soziales Beziehungskapital als elternlos zu charakterisieren. Von diesem strukturphänomenologischen Begriff einer *soziokulturellen Elternlosigkeit* mit Blick auf den zu erreichenden Sozialstatus auszugehen, bietet sich sozialisationstheoretisch gerade deshalb an, da Eltern bei einem genuinen Aufstieg ihres Sohnes weder dazu in der Lage sind, diesem elementare Formen der materiellen Unterstützung zu gewähren, noch können sie, und dies ist nicht minder bedeutsam, ein konkretes Verhaltensmodell sein, mit dessen Hilfe sich der Sohn die Lebensweise des Milieus aneignen kann, in das er gelangen möchte. Ähnliches gilt für die Rollen, die Väter von im Aufstieg begriffenen Söhnen spielen können: Bei den Schritten, die der Sohn über ihn hinausgeht, kann der Vater nicht den Part einer erfahrenen älteren Person übernehmen, da er selbst diese Schritte nicht getan hat.

Betrachtet man Lebensverläufe als endogene Kausalzusammenhänge, in denen die späteren Ergebnisse aus den Entscheidungen und Bedingungen der vorausgegangenen Lebensgeschichte (MAYER 1990, S. 11) zu erklären sind, so muß die Chance der Realisierung einer Bildungsbiographie bei bildungsferner Herkunft deshalb als unwahrscheinlich betrachtet werden, da die schulbiographisch zentralen Entscheidungen zu einem frühen, im Kompetenzbereich der Eltern liegenden Zeitpunkt getroffen werden. Wenn aber gerade in den ersten 12 Jahren die entscheidenden Weichenstellungen stattfinden, dann ist erfolgreicher Aufstieg davon abhängig, daß in diesem Lebensabschnitt eine Art Patenschaftsbeziehung entsteht. Von der Existenz einer *sozialen Patenschaftsbeziehung* läßt sich dann sprechen, wenn es einem Aufsteiger schon zu einem frühen Zeitpunkt gelingt, eine nähere und dauerhafte Beziehung zu einer älteren Person des neuen Milieus zu knüpfen, in das er aufsteigen möchte, und wenn diese ältere Person in freiwilliger Verpflichtung *in loco parentis* jene Funktionen wahrnimmt, die die leiblichen Eltern im begrifflich reinen Grenz-

fall nicht wahrnehmen können. Der soziale Pate würde dann neben den Eltern für den Heranwachsenden zu einem biographisch signifikanten Anderen werden (MEAD 1978, GERTH/ MILLS 1970). Er würde als ein konkretes Verhaltensmodell fungieren, an dem der Aufsteiger eine realitätsgerechte innere Repräsentanz der Verhaltenserwartungen des neuen Milieus herausbilden kann. Die Übernahme sozialer Patenschaftsfunktionen schließt ein, finanzielle Unwägbarkeiten aus dem Weg zu räumen, in Akten stellvertretender Entscheidung Möglichkeiten des Besuchs weiterführender Bildungseinrichtungen zu eröffnen und in Krisensituationen, in denen dem Aufsteiger die Möglichkeit einer akademischen Zukunft „unerreichbar“ zu werden droht, diesen vor einem vorzeitigen aus dem Felde gehen zu bewahren.

Dem Entstehen einer sozialen Patenschaftsbeziehung steht entgegen, daß während des Heranwachsens das Kind die „Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen anderen Welten, sondern als die Welt schlechthin“ verinnerlicht (BERGER/ LUCKMANN 1980, S. 145). Es gilt also in der Entwicklung der Kindheit eine neuralgische Stelle zu finden, an der sich das familiäre Ensemble signifikanter Anderer nicht als die einzig vorhandene Welt darstellt und so durchlässig für das Entstehen einer Patenschaftsbeziehung wird. FREUD hat auf eine Möglichkeit der Lockerung der Elternbeziehung in der Kindheit hingewiesen: Gelegenheiten, bei denen das Kind sich zurückgesetzt fühlt oder seine eigenen Neigungen nicht voll erwidert werden, sind Anlaß zu der Kenntnis, daß andere Eltern in mancher Hinsicht den eigenen Eltern vorzuziehen seien. Zufälliges Zusammentreffen „mitwirklichen Erlebnissen (die Bekanntschaft des Schloßherrn oder Gutsbesitzers auf dem Lande, der Fürstlichkeit in der Stadt)“, wird dabei ausgenützt, um in der Phantasie „die geringgeschätzten Eltern loszuwerden und durch in der Regel sozial höher stehende zu ersetzen“ (1909, S. 224). Dabei erscheint der Ersatz des Vaters durch großartigere Personen besonders begünstigt. Die Präferenz für die Vaterfigur ist einem Umstand geschuldet, der in der juristischen Redensart: „Die Vaterschaft ist immer ungewiß, die Mutterschaft stets ganz sicher“ treffend zum Ausdruck gebracht ist (ebd., S. 225).

Besonders ein Bruch mit dem Vater erhöht aus dieser Sicht die Chance, eine Patenschaftsbeziehung zu suchen. Eine in den 1950er Jahren an der Universität Chicago von WILLIAM LLOYD WARNER und JAMES C. ABEGGLEN durchgeführte Untersuchung von Lebensläufen amerikanischer Führungskräfte in der Wirtschaft weist in die gleiche Richtung. In ihrer Studie zeigen sie, daß eine Grundbedingung sozialen Aufstiegs ein Bruch mit einem als ablehnend, unzuverlässig und unzulänglich erfahrenen Vater ist, wobei für sie der durch Krankheit und Tod entstehende Väterverlust eine extremtypische Realisierungsform für die Initiierung eines erfolgreichen Aufstiegs darstellt (1957, S. 92, 98, 126). Als weitere Bedingung eines genuinen, das Herkunftsmilieu hinter sich zurücklassenden, nicht in Fehlverhalten einmündenden Aufbruchs nennen sie ferner „positive Erfahrungen“ mit älteren Männern (Lehrer und

Ausbilder), die helfen, die mißtrauische und „feindliche Haltung gegenüber dem Männlichen zu mildern“ (ebd., S. 99f.).

Versteht man mit WARNER und ABEGGLEN Aufstieg als fortwährende Mobilität, wo nach dem ersten, frühzeitigen Verlassen der Herkunftsfamilie wie in einer „Bewegung ohne Ende“ mit jedem neuen Ziel berufliche Stellung und Bekannte, Lebensstil und Wohnort aufgegeben werden, dann wird deutlich, daß dieses ständige Fortgehen und Ankommen eine eigentümliche mentale Grundausrüstung der personalen Nähe-Distanz-Regulierung voraussetzt. Neben dem Vermögen, Patenschaftsbeziehungen ohne Schuldgefühle rasch zu lösen und nicht affektiv kleben zu bleiben, muß ebenso die Fähigkeit treten, die Aufmerksamkeit maßgebender Persönlichkeiten auf sich zu ziehen und mit ihnen in Beziehung zu treten. Der Aufsteiger muß demnach „gefühlsmäßig eine gewisse Distanz zu den Menschen wahren“ und darf „sich nicht zu fest an sie binden“, andererseits muß er jedoch gleichzeitig die Nähe sozialer Paten suchen, so als ob dort das zu finden sei, was ihm einst vorenthalten worden war (1957, S. 102, 98). WARNER und ABEGGLEN sprechen hier von dem nicht greifbaren „Erbe“, das ein Aufsteiger „von seinem Vater mitbekommen hat“, und welches sich „vom Standpunkt des Aufstiegs her gelohnt hat“ (ebd., S. 96). Das familiäre Erbe des Aufsteigers besteht nicht aus ökonomischem Kapital, nicht aus kulturellem Kapital, und faktisch auch nicht aus einem direkt als Ressource vermittelten sozialen Beziehungskapital. Aber das väterliche Erbe ist in der Dimension des sozialen Kapitals zweifellos eine Sozialbeziehungen besonderer Art stiftende Gefühlserbschaft. Gemischte Gefühle gegenüber Männern sind die als Habitus lebendig bleibende Hinterlassenschaft des Umgangs mit der als unzuverlässig erfahrenen Vatergestalt. Die eigentümliche psychosoziale Fähigkeit, die Nähe sozialer Paten zu suchen und ihnen doch vorsichtig und zurückhaltend zu begegnen, ist die in der Auseinandersetzung mit dem Vater entstandene Vernarbung, die wie eine nicht stillzustellende Antriebsstruktur den Aufstieg in Bewegung hält.

Väter und soziale Paten, so wird zu zeigen sein, stellen die Schlüsselfiguren im Prozeß des sozialen Aufstiegs dar. Neben den dynamischen wird ferner den beharrenden Elementen des Aufstiegs Rechnung zu tragen sein; denn Aufstieg läßt sich gehaltvoll nur in der analytischen Verschränkung einer Reproduktions- mit einer Transformationsperspektive erfassen. Es wird dargelegt, wie die bereits genannten beharrenden Momente einer mehr oder weniger großen Verfügung über ökonomisches und kulturelles Kapital als den Bewegungsspielraum einengende oder vergrößernde Rahmenbedingungen wirken und die Werdegänge strukturieren.

#### **4. Die biographische Anamnese**

Die Lebenserinnerungen und Selbstdarstellungen bilden die Grundlage für das Erstellen biographischer Anamnesen. In Anknüpfung an traditionelle Verfah-

ren humanwissenschaftlicher Kasuistik geht es darum, verdichtete, auf das Heranwachsen, den Prozeß der Berufseinstimmung und den weiteren Berufsverlauf fokussierte, in der Sprache der Fälle gehaltene und möglichst chronologische Beschreibungen der Werdegänge der Professoren zu erhalten.

Beim Verferten von Anamnesen ist wissenschaftssprachliche Enthaltsamkeit unumgänglich. Anamnesen enthalten keine sozialwissenschaftlichen Termini und Begriffe oder vorgreifende Deutungen von Geschehensabläufen und anderweitige Urteile über den Fall. Es wird darauf geachtet, die Worte zu verwenden, die der Fall selbst benützt. Die häufig wiederkehrenden Anführungszeichen in der Anamnese machen dies kenntlich. Die Lektüre der Anamnese setzt demnach voraus, in einem Satz- oder Wortzitat nicht schon bereits ein für die spätere Interpretation „bedeutendes“ Datum zu erblicken. Anamnesen sind nicht nur strikt in der Sprache des Falles gehalten, sondern sie streben ferner eine chronologische Reorganisation der Daten an. Entsprechende Schilderungen an entlegener Stelle werden dort plziert, wo sie im Lebensablauf hingehören. Dies wird dann gesondert vermerkt. Im Unterschied zum lebensgeschichtlichen Erzähler, der in der Zeitform der Vergangenheit erzählt, wird in der Anamnese in kontinuierlicher Gegenwart erzählt. Wo es in der Anamnese heißt: „So (vergehen) 2 1/2 Jahre“, lautete das Originalzitat: „So vergingen 2 1/2 Jahre.“ Gewesenes als Vergangenes darzustellen erzeugt einen Konsistenzeffekt besonderer Art, der die ursprünglich vorhandene Zukunfts-offenheit einer Entscheidung zum Verschwinden bringt. Das kontinuierliche Präsens macht die Offenheit getroffener Entscheidungen im Lebensablauf sichtbar (SCHMEISER 1994, S. 360f.).

## **5. Idealtypus, Grenzfall, Einzelfall**

Die so gewonnenen Anamnesen eignen sich besonders zur Bildung von Verlaufstypen. Betrachtet man mit MAX WEBER „reine Typen“ lediglich „als für die Analyse besonders wertvolle und unentbehrliche Grenzfälle..., zwischen welchen sich die fast stets in Mischformen auftretende historische Realität bewegt“ (1976, S. 578), dann geht es darum, sich im Material auf die Fälle zu konzentrieren, die einzelne Zusammenhänge isoliert und möglichst rein zur Anschauung bringen.

Im folgenden stehen „klassische Grenzfälle“ (JASPERS) im Mittelpunkt, worunter jene in der Wirklichkeit selten vorkommenden Fälle zu verstehen sind, in denen der Typus in maximaler Annäherung und als nahezu reine Gestalt erscheint. In den übrigen Fällen kommt der Typus nicht so allseitig oder lediglich bruchstückhaft zur Erscheinung, da deren Werdegänge durch andere, bei der Typenkonstruktion nicht berücksichtigte Zusammenhänge bestimmt werden. Die den Idealtypen entsprechenden Phänomene der Realität gehen fließend ineinander über. In der Theorie, so eine Maxime der verstehenden Soziologie, „operiert man zweckmäßig mit extremen Beispielen“ (WEBER

1976, S. 196). Eine Typenbildung, die unter Heranziehung klassischer Grenzfälle erfolgt, verfährt nach dieser Maxime (SCHMEISER 1994, S. 367f.).

## 5.1 *Der Stufenkletterer als basaler Typus: Christian M. (Fall Nr. 7)*

### 5.1.1 Biographische Daten

[1]\* Christian M. wird 1856 in Camberg, einem „altertümlichen Marktflecken“ in Hessen, geboren. Die „Schuhmacherei“ seines Vaters wirft nur „das Nötigste für die fünfköpfige Familie“ ab. Der Vater widmet sein „arbeitsreiches Leben“ nur der Familie, er wird dabei von der Mutter „aufs wirksamste unterstützt“. Christian M. wächst zusammen mit zwei weiteren Geschwistern auf, er ist der jüngste der Familie. M. wird „schon früh in die häuslichen Arbeiten eingespannt“, denen er sich „aber gern zu entziehen“ sucht. Oft holt der Ruf des Vaters „den kleinen Ausreißer zurück“, wenn die „Flucht“ zu den Freunden „schon fast gelungen“ scheint.

[2] Als M. „etwa 13 Jahre alt ist“, macht der Vater „keinen Hehl daraus“, daß er den Sohn in der Schuhmacherwerkstätte am besten geborgen“ weiß. Ihn erfaßt ein „Grauen“. Seine „ganze Sehnsucht (ist) auf das Studium gerichtet.“ In seiner „Seelennot“ wendet er sich an den Pfarrer des Ortes, eine „ungemein feinsinnige und vornehme Natur“, bei welchem er schon seit mehreren Jahren als Ministrant tätig ist. Dieser hat „Verständnis“ für ihn; als er einen Hilfsgeistlichen bekommt, der sich mit der Absicht trägt, eine Vorbereitungsschule für das Gymnasium aufzutun, erhält Christian M. zusammen mit vier weiteren Jungen seines Alters die Möglichkeit zur „Teilnahme an dem kostenlosen Unterricht“, wozu sein Vater jedoch „nur mit innerem Widerstreben“ die Erlaubnis erteilt, da er befürchtet, daß sein Sohn „auf halbem Wege umkehren“ muß. Der Vater bereitet dem Sohn „daher reichlich Hindernisse“ und zwingt ihn „zu den anstrengendsten Feldarbeiten“. Wenn er von diesen abends „todmüde“ heimkehrt, entzieht er sich „den Blicken“ seines Vaters und studiert auf dem Speicher lateinische Grammatik.

#### *Konvikt*

[3] Als Christian M. etwa 16 Jahre alt ist, eröffnet ihm der Hilfsgeistliche, an welchem er „mit leidenschaftlicher Verehrung“ hängt, daß es für ihn und seine Mitschüler Zeit wird, in ein Gymnasium überzutreten. Die Wahl fällt auf ein Konvikt im Westerwald, welches „nur ganz geringe Kosten“ verursacht. Am „Tag von Mariä Lichtmeß 1872“ (17. Lj.) macht sich der Hilfsgeistliche mit seinen Zöglingen „zu Fuß“ auf den Weg ins Konvikt, da er ihnen „die Kosten einer Postfahrt ersparen“ will. Am 2. Februar 1872 „rücken“ sie aus und waten „tapfer durch Schnee und Eis“. M. besteht am nächsten Tag die Aufnahmeprüfung. Das Gymnasium und Konvikt im Westerwald be-

---

\* Die Numerierung in [ ] wird hier für spätere Verweisungen innerhalb der betreffenden Biographie eingeführt.

sucht M. für eine Dauer von vier Jahren (17. bis 21. Lj.). Die „Strenge“ des Konvikts umfängt ihn. In dem dem Konvikt angegliederten Gymnasium tritt er in nähere Beziehungen zu geisteswissenschaftlich vorgebildeten Lehrern. Sein Klassenlehrer ist, „ein feinsinniger Philologe“, der den „gesteigerten geistigen Bedürfnissen seiner besten Schüler gern ganze Stunden“ widmet; der Direktor des Gymnasiums, ebenfalls ein Philologe, wird als „gebietende Erscheinung und glänzender Redner“ geschildert. „Unter diesen und anderen hervorragenden Männern“ ist für M. „das Leben im Gymnasium eine Lust“.

### *Studium*

[4] Im Sommersemester 1876 (21. Lj.) bezieht M. die Universität Bonn. Er hat sich für Theologie und Philologie entschieden, aber schon bald ist er sich „darüber klar, daß es für einen Theologen und Geistlichen bei (ihm) an den notwendigen Voraussetzungen“ fehlt, woraus er „sofort die Folgerung“ zieht. Im zweiten Semester schreibt er sich für Philologie ein, ist „jedoch ganz auf (s)ich gestellt“, da der Vater „keinen Zuschuß“ leisten kann; einen solchen hat er auch „in der ganzen Folgezeit weder erhalten noch erbeten“. Ein Bonner Theologieprofessor, der sich „für sein Fortkommen“ interessiert, übermittelt ihm zunächst das Angebot, für die Freiburger Verlagsbuchhandlung Herder als „Korrektor“ tätig zu werden. Die Annahme dieses Angebots wäre für M. mit dem „Aufgeben des Universitätsstudiums“ verbunden. Er lehnt „daher dankend ab mit dem Bemerken, daß (er) (s)ein Ziel unverrückt im Auge behalte“. Es kommt ein „anderes Angebot“ des Freiburger Verlages. M. soll dort die Leitung von Fortbildungskursen für Lehrlinge übernehmen. Da ihm „genügend Freiheit für das Universitätsstudium“ verbleibt, nimmt M. „dankend“ an. Im Wintersemester 1876/77 übersiedelt er nach Freiburg und nimmt dort seine Tätigkeit und das Studium auf. „Während (s)eine Studienfreunde noch in den Federn liegen oder beim Nachmittagskaffee“ sitzen, wirkt er als Lehrer.

### *Referendar, Hauslehrer, Zweitstudium*

[5] Während des Studiums unterhält M. „Verkehr mit Freunden, die ius“ studieren und entwickelt „mit der Zeit eine wahre Leidenschaft für die Rechtswissenschaft“. „Nur die Befürchtung, es könnte ein Studienwechsel (ihm) als Flucht vor dem philologischen Staatsexamen gedeutet werden“, hält ihn „bei der alten Fahne“. Ostern 1880 (25. Lj.), nach insgesamt neun Studiensemestern, besteht M. in Karlsruhe das Staatsexamen und wird danach „sofort“ einem Gymnasium in Tauberbischofsheim (Baden) überwiesen. Nach „vierzehntägiger Schulpraxis“ kehrt er nach Freiburg zurück, um sich bei der juristischen Fakultät einschreiben zu lassen. Dies wirkt im Elternhaus „wie eine Bombe“. Die Eltern, die bereits die Abwendung von der Theologie „ungnädig aufgenommen“ hatten, tragen nun Bedenken, ob M. das „Scholarentum dem ersten Beruf“ vorzieht. M. bleibt „fest“ und „entwaffnet“ die Eltern mit der Erklärung, daß er sie „auch in Zukunft um keine Unterstützung angehen“ wird. Bei der Finanzierung des Zweitstudiums kommt M. „das Glück“ entgegen, da er eine Anstellung als Hauslehrer bei dem Grafen KAGENECK erhält, den er „schon längere Zeit“ kennt. Das neue Studium ist für ihn „die höchste Lust“. Mit „tausend Freuden“ fühlt er, daß er

„endlich den richtigen Beruf“ gefunden hat. Es trägt ihn „wie mit Sturmesflügeln“ dahin. Im ersten juristischen Semester holt er in Würzburg das philosophische Doktor-examen mit einer Arbeit über „Das Verhältnis der Schiller'schen zur Kant'schen Ethik“ nach; die Arbeit kommt später in einer „zweiten Ausgabe“ heraus. M. studiert vom Sommersemester 1880 bis Sommersemester 1882 (1. bis 5. Semester; 25. bis 27. Lj.) Jurisprudenz in Freiburg. Am Ende des fünften Semester promoviert er mit einer kirchenrechtlichen Arbeit zum Dr. iur. und legt in Colmar das Referendarexamen ab.

[6] Aufgrund der häuslichen Referendararbeit wird M. kurz vor Beginn der mündlichen Prüfung auf dem Gang von dem als Prüfer bestellten Straßburger Professor RICHARD SCHRÖDER mit der Frage „über(fallen)“: „Nicht wahr, Sie wollen sich habilitieren?“. Das von „einem ganz fremden Mann (s)eine geheimsten Gedanken hier so plötzlich offengelegt“ werden, wird für seinen späteren Entschluß, sich zu habilitieren, „entscheidend“. Der genannte Professor wird ihm „für das ganze Leben ein väterlicher Freund“.

#### *Hauslehrertätigkeit, Habilitation, Privatdozentur*

[7] Nach dem Examen will M. in Wiesbaden die juristische Vorbereitungspraxis durchmachen. Ein mittlerweile nach dort versetzter Gymnasiallehrer aus seiner Schulzeit hat ihm „Gelegenheit zu Privatstunden“ verschafft, mit denen er sich auch dort „durchschlagen“ kann. Als der Oberlandesgerichtspräsident ihn in Wiesbaden nicht unterbringen kann, beginnt für M. eine „Zeit der Niedergeschlagenheit“, bis ihn eines Tages die Anfrage erreicht, ob er nicht „Hauslehrer beim Fürsten HATZFELD-TRACHENBERG in Schlesien“ werden möchte. Er verzichtet auf die für die Habilitation „ja nicht notwendige Vorbereitungspraxis“ und tritt im Oktober 1882 (27. Lj.) die Stelle auf Schloß Trachenberg in Oberschlesien an. M. hat diese Stelle bis Frühjahr 1885 (30. Lj.) inne. Er kommt in ein „Milieu, in dem man nur Augen und Ohren offen zu halten braucht, um vieles zu lernen, was man aus Büchern nicht lernen kann“, und verfertigt während dieser Zeit eine Habilitationsschrift. Mit einem Teil der zweibändigen Arbeit erhält er im Frühjahr 1885 die *Venia legendi* für Kirchenrecht, Rechtsphilosophie und -enzyklopädie an der Universität Breslau. Sein Breslauer Privatdozententum dauert von 1885 bis 1888 (30. bis 33. Lj.), den Unterhalt sichert er sich durch juristische Privatkurse.

#### *Ordinarius in Würzburg*

[8] Im Sommersemester 1888 erhält er einen Ruf nach Würzburg auf ein Extraordinariat für katholisches Kirchenrecht. Nach einer kurzen Zeit als beamteter außerordentlicher Professor (33. bis 35. Lj.) wird er im Januar 1891 Ordinarius in Würzburg. 1899 (44. Lj.), acht Jahre nach Antritt des Ordinariats, heiratet er. Einen an ihn 1914 (59. Lj.) ergehenden Ruf auf ein Freiburger Ordinariat nimmt er nicht an. M. lehrt in Würzburg bis zu seinem Rücktritt im Jahr 1934 (79. Lj.). Er stirbt ein Jahr nach der Emeritierung.

[9] In einer akademischen Leichenrede wird notiert, daß die Studierenden „mit großer Treue an ihrem Meister hingen, bei dem Gerechtigkeitssinn und Wohlwollen miteinander wetteiferten“. Ein weiterer Leichenredner hebt M.s „außerordentliche Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbegeisterung“ hervor. Die im Würzburger Universitätsarchiv eingelagerte Personalakte von M. wurde beim Erstellen der Anamnese zur Triangulation herangezogen.

### 5.1.2 Analysen

#### *Vaterkonflikt und Patenschaften*

M. wurde in eine Familie hineingeboren, in der die vom Vater betriebene Schuhmacherei „nur das Nötigste für die fünfköpfige Familie (abwarf)“ [1]. Zum Zwecke der Unterhaltssicherung war dieser auf eine wirksame Unterstützung durch die Ehefrau und die Mithilfe der Kinder angewiesen. Die Familie lebte am Rande der Subsistenz. Diese Randlage, in der die wichtigste Ressource der Unterhaltssicherung eine gewisse habituelle Fähigkeit des Arbeitens „bis zum Umfallen“ war, hat auch M. geprägt. Wenn in einem Nachruf auf Christian M. dessen „außerordentliche Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbegeisterung“ [9] hervorgehoben wird, liegt es nahe, das unermüdliche Arbeitsvermögen als einstmals in der Auseinandersetzung mit der gedrückten ökonomischen Lage der Familie entstanden zu denken.

Als M. 13 Jahre alt war, machte der Vater „keinen Hehl daraus“, daß er den Sohn „in der Schuhmacherwerkstätte am besten geborgen wisse“ [2]. Daß sich Christian M. auf seinem weiteren Lebensweg und in allen zentralen Entscheidungssituationen als der „Ausreißer“ [1] der Kindheitsjahre zu erkennen geben wird, ist zwei Umständen geschuldet. Zunächst einer gelockerten familiären Plazierung, die auf seine Stellung in der Geschwisterreihe zurückgeht. Sofern es sich bei den zwei älteren Geschwistern um Brüder handelte, was aus der Selbstdarstellung jedoch nicht hervorgeht, war er als Jüngster im Falle des Einmündens in den Vaterberuf nicht der direkte Nachfolger und Erbe.

Als der entscheidende Auslöser für Christian M.s Aufbruch von zu Hause erweist sich die konflikthafte und gespannte Beziehung zum Vater. Sie tritt bei der Auseinandersetzung um seine Zukunft und dem Ansinnen offen zu Tage, wie der Vater Schuhmacher zu werden. M. berichtet darüber anlässlich des nicht selbstverständlich erfolgenden Übertritts in die Vorbereitungsschule auf das Gymnasium; in vollständiger Länge heißt es: „Mein Vater gab nur mit innerem Widerstreben die Erlaubnis zur Teilnahme an dem kostenlosen Unterricht. Er sah für die Zukunft Ausgaben entstehen, denen er sich nicht gewachsen fühlte. Der solide Mann befürchtete, daß ich auf halbem Weg umkehren müßte und dann auch für das gediegene Handwerk verloren sei. Wer



mochte ihm unrecht geben? Er bereitete mir daher reichlich Hindernisse und zwang mich zu den anstrengendsten Feldarbeiten. Aber wenn ich abends todmüde heimgekehrt war, entzog ich mich mit meinem bleichen Petroleumlämpchen, dessen Wert kaum mehr als 50 Pf. betrug, den Blicken meines Vaters und studierte auf dem Speicher lateinische Grammatik. So vergingen 2 1/2 Jahre“ [2].

Die geschilderten Szenen verweisen darauf, daß der Konflikt nicht nur eine Auseinandersetzung über das vom Vater realistische- und vernünftigerweise gebührende Angemessenheitsurteil war, angesichts der finanziellen Situation des Familienhaushalts bei den Leisten des väterlichen Berufs zu bleiben. Die Darstellung des Vaters, die M. gibt, wenn er ihn als eine absichtlich „reichlich Hindernisse“ in den Weg legende Person darstellt, ist gerade in ihrer Verzerrung aufschlußreich. Als Erinnerungen von rezenter Qualität können die Beschreibungen gelten, wo Christian M. davon spricht, daß er von den Feldarbeiten „todmüde“ nach Hause kam und sich den Blicken seines Vaters „entzog“, um auf dem Speicher lateinische Grammatik zu studieren. M. gibt einen Einblick in die gespannte emotionale Atmosphäre, die zwischen dem Vater und Sohn herrschte, und in der die Beteiligten es vorzogen, sich aus dem Wege zu gehen.

Die spannungsgeladene, von mangelnder Unterstützung geprägte Beziehung zum Vater hat den genuine Ausbruch aus dem Herkunftsfamilien, den M. vollzogen hat, beschleunigt. Dabei stand Christian M. zunächst der Dorfgestaltliche seines Heimatortes bei, zu dem er in seiner Funktion als Ministrant in nähere Beziehung getreten war. Für potentielle Professoren mit keinerlei Vermögen aus bildungsfernen und ländlichem Milieu erlangte der katholische Geistliche herausragende Bedeutung zur Verwirklichung der ersten Schritte einer Bildungskarriere. Der Pfarrer stellte die prototypische Gestalt eines sozialen Paten dar. Er war die in ländlicher Region zentrale Figur eines „Studierten“ (KOPPENHÖFER 1980, S. 166ff.) und damit zugleich eine erfahrene Person, weil er einige der Schritte schon getan hatte, die dem künftigen Gelehrten noch bevorstanden. Sein äußerer Habitus, priesterliche Alltagstracht und Maßgewand, und sein Gebaren, etwa der Gebrauch des Lateinischen während der verschiedenen kirchlichen Amtshandlungen, prädestinierten ihn für die Rolle des konkreten biographischen signifikanten Anderen. Ihm konnte ein junger Aufsteiger zum Vorbild eines „gebildeten Herrn“ nehmen. Am Gebaren des Dorfgestaltlichen ließen sich um so eher elementare Strukturen einer „geistig“ bestimmten Lebensweise ablesen, als die Liturgie die Mithilfe von Ministranten vorsah, die „in würdiger Weise die Stelle der Engel“ (RIMMEL 1901, S. 337) zu vertreten hatten. Das Amt des Mediators hielt eine einzigartige infantile Probes- und Bewährungsrolle bereit. Die Wahrnehmung dieser kirchlichen Hilfsrolle war über ein lediglich im kindlichen Spiel sich vollziehendes *taking the role of the other* hinausgehoben. Sie beinhaltete die Ausübung einer realen Funktion, womit sie bereits schon konkrete Bewährung in der Aneignung einer neuen Lebensweise war.

Als Seelsorger war der Pfarrer in besonderer Weise als jemand typisiert, denn man sich, die Situation einer subjektiv empfundenen inneren oder äußeren Not vorausgesetzt, auf dem Wege des Gesprächs oder bei Gelegenheit der Ohrenbeichte anvertrauen konnte. Christian M. sah in dem Geistlichen seines Geburtsortes eine Person, die man in allen Lebenslagen um Rat angehen konnte. Als ihm angesichts der Eröffnung, er solle ebenfalls Schuhmacher werden, das „Grauen“ erfaßte, weil seine „ganze Sehnsucht auf das Studium gerichtet“ war, wandte er sich in seiner „Seelennot“ [2] an den Pfarrer, der ihm Unterstützung bei der Verwirklichung seiner Neigungen anbot.

Zum Amt des katholischen Geistlichen gehörte die Abnahme der Beichte, die einen umfassenden Einblick in das Innenleben der Kirchgänger gewährte. Als Wissen um Schuld und Verfehlungen einzelner sicherte die Beichtpraxis dem Pfarrer innerhalb seiner dörflichen oder kleinstädtischen Umwelt Ehrfurcht und Respekt. Die so entstandene Autoritätsposition erhöhte die Chance erfolgreicher Intervention in dem Fall, daß der noch nicht volljährige Aufsteiger seinen Eltern gegenüber Vorstellungen über seine weitere Zukunft geäußert hatte, die von denen abwichen, die die Eltern für angemessen hielten. Die Ausübung der innerhalb des Berufsstandes als anstrengend empfundenen, namentlich überaus therapeutische Qualifikationen voraussetzenden Beichttätigkeit versetzte den Geistlichen habituell in die Lage, die diffuse affektive Ablehnung mit entsprechendem Taktgefühl zu handhaben, die die erwachsenen Mitglieder einer bildungsfernen und vermögenslosen Familie in der inneren Aneignung ihrer äußeren Lage gegenüber Bildungsambitionen typischerweise entwickelten. Wo es darum ging, den Eltern auseinanderzusetzen, daß die noch unbestimmt artikulierte „Sehnsucht“ [2] ihres Sohnes nach höherer Bildung den Fähigkeiten angemessen war, so daß dieser seinen Weg „halt im Gottes Namen“ gehen durfte, konnte die Intervention des Dorfgeistlichen von entscheidender Bedeutung sein.

Nicht zuletzt war der Pfarrer dazu prädestiniert, Patenschaftsfunktionen im materieller Hinsicht zu übernehmen. Als Vertreter der Kirche war er Repräsentant einer machtvollen Institution, die in ihrer Nachwuchseinkartierung an der Gewinnung bildungsferner Schichten interessiert war (TITZE 1981, 1984). Die Einrichtungen der Nachwuchsförderung, die die katholische Kirche mit Konvikts, Stift und Priesterseminar herausgebildet hatte, schlossen materielle Förderungsmöglichkeiten ein. Christian M. erhielt für die Dauer von zweieinhalb Jahren die Möglichkeit der „kostenlosen“ Teilnahme an einer durch den Benefiziaten des Ortgeistlichen eröffneten „Vorbereitungsschule für das Gymnasium“ [2]. Im Anschluß daran suchte der Hilfsgeistliche nach einer Möglichkeit, eine für die Eltern von M. finanziell tragbare Form des höheren Schulbesuchs zu finden, indem er ihrem Sohn den Weg der Aufnahme in ein Konvikt bahnte, welches „nur ganz geringe Kosten“ [3] verursachte.

Christian M. gelang es in seinem weiteren Leben immer wieder, soziale Patenschaftsbeziehungen zu knüpfen. Aufgrund seiner Begabung und der Fähig-

keit, sich mit Energie an die Bewältigung der anstehenden Aufgaben zu machen, konnte er die Aufmerksamkeit einflußreicher Personen auf sich ziehen. Ein Bonner Theologieprofessor half ihm beim Finden einer Möglichkeit, das Freiburger Philologiestudium zu finanzieren [4]. Der damals in Straßburg, später dann in Würzburg lehrende Professor R. SCHRÖDER ermöglichte als biographischer Berater [6], daß M. seine Habilitation verwirklichen konnte. Schließlich fand M. in der Funktion als Hauslehrer in dem Grafen KAGENECK [5] und dem Fürsten von HATZFELD ZU TRACHENBERG-SCHÖNSTEIN [7] Zugang zur Welt des katholischen Adels, gelangte also in ein „Milieu, in dem man nur Augen und Ohren offen zu halten braucht, um vieles zu lernen, was man aus Büchern nicht lernen kann“ [7].

Das es nicht hinreicht, die zwischen einem Aufsteiger und seinem ersten sozialen Paten entstehende Beziehung nach dem Schema einer auf spezifische und universalistische Handlungsorientierungen festgelegten Lehrer-Schüler-Beziehung aufzufassen, wurde bereits angedeutet. Zu sagen, daß Paten *in loco parentis* handeln, heißt, eine emotionale Fundierung der Beziehung zum ersten Paten in Rechnung zu stellen, wie sie uns typischerweise nur im Rahmen der Familie begegnet. Gemeint ist die ursprüngliche, kindliche Überschätzung der Elterninstanzen, der Personen also, denen ein Kind seine Existenz und den anfänglichen Schutz seines Lebens verdankt (FREUD 1914). Ähnlich einer Vatergestalt, für die der Schulbuchvers gilt: „Wenn mein Vater mit mir geht, dann hat alles einen Namen“, stellen soziale Paten im kindlichen Erleben der Aufsteiger Männer von unzweifelhaft großen Vorzügen dar. Sie erscheinen als Inbegriff von Wissen und Güte.

In der Selbstdarstellung des Christian M. begegnet man dieser Hochschätzung der sozialen Paten auf Schritt und Tritt. So wird der Ortsgeistliche als eine „ungemein feinsinnige und vornehme Natur“ [2] charakterisiert. Und der Hilfsgeistliche MÜLLERS, das Objekt „leidenschaftlicher Verehrung“ [3], tritt einem als Güte in Person dort entgegen, wo Christian M. schildert, MÜLLERS habe sich mit seinen Zöglingen „zu Fuß“ auf den Weg ins Konvikt gemacht, um ihm und seinen Kameraden „die Kosten einer Postfahrt zu ersparen“ [3]. Im Konvikt erscheint Christian M. der Direktor des Gymnasiums als „gebietende Erscheinung und glänzender Redner“ und der Klassenlehrer als „feinsinniger Philologe“, der den „gesteigerten geistigen Bedürfnissen seiner besten Schüler gern ganze Stunden“ [3] widmet.

Während Christian M. den Vater Peter M. als einen „soliden Mann“ [2] mit „sonnigem Humor“ und einem „unbeugsamen Gerechtigkeitsgefühl“ [10] charakterisiert, waren ihm die Lehrer und Professoren bewunderungswürdige Vorbilder. M.s Aufbruch von zu Hause stellt eine Bewegung dar, die nicht zuletzt der Logik: Weg vom Vater / Hin zu den sozialen Paten folgt, wobei die vorenthaltene väterliche Unterstützung offenbar der sozialpsychologisch relevante Stachel war, solche Beziehungen einzugehen, so als könnte man hier die einst nicht erhaltene Anerkennung erlangen. Wie er mit Blick auf

seine Gymnasialzeit gesteht, hat M. das Leben unter „hervorragenden Männern“ gesucht, und dieses als „eine Lust“ [3] empfunden.

Neben der Fähigkeit, soziale Patenschaftsbeziehungen einzugehen, besaß M. jedoch auch in hohem Grade das Vermögen, diese rasch zu lösen. Hier erweist er sich als eine gegenüber Autoritäten vorsichtig und distanziert bleibende Person, die sich letztlich nur auf sich selbst verläßt. Erste Anzeichen mißtrauisch-abwartender, die eigenen Zielsetzungen bedroht sehender Distanz zeigen sich bereits beim Wechsel von der Theologie zur Philologie, wo er das erste Angebot, bei der Verlagsbuchhandlung als „Korrektor“ tätig zu werden, dankend mit dem Bemerken ablehnt, daß er sein „Ziel“, das Studium zu verwirklichen, „unverrückt im Auge behalte“ [4].

### *Doppelleben und Treppenstufenaufstieg*

Ob sozialer Aufstieg gelingt – dieses Resümee läßt sich aus der bisherigen Analyse der Lebensgeschichte von M. ziehen –, hängt davon ab, ob bereits zu einem frühen Zeitpunkt erreicht wird, die soziokulturelle Elternlosigkeit durch das Knüpfen einer sozialen Patenschaftsbeziehung zu kompensieren und im weiteren Leben eine Vielzahl solcher Beziehungen einzugehen und zu lösen. Doch Patenschaftsbeziehungen stellen gleichsam nur die Verbindungsglieder des Übergangs von Status zu Status dar. Die weitere Untersuchung hat demnach die Lebensverlaufsgestalt von Christian M. zu erfassen. Zu klären ist, wie sich die einzelnen Statusübergänge in Abhängigkeit von den materiellen Rahmenbedingungen vollzogen haben und in welchem Ausmaß der soziale Raum des objektiv Möglichen und Unmöglichen den Werdegang determinierte.

In der Regel haben die untersuchten Aufsteiger ihren Bildungsweg nicht über Stipendien organisieren können, sondern sich für einen nicht unerheblichen Zeitraum die Mittel der Existenzsicherung selbst erwirtschaftet. Auch M.s Weg zur Professur ist nicht nur eine Bildungs-, Studien- und Ausbildungsbiographie, sondern daneben immer auch eine Erwerbsbiographie. In diesem Zwang zum *Doppelleben* ist die erste Determination von M.s Werdegang durch seine Herkunft zu erblicken: während der Zeit seines Philologiestudiums gab M. Fortbildungskurse in einem katholischen Verlag [4]. Das Studium der Jurisprudenz finanzierte sich M. durch eine nicht näher geschilderte Anstellung als Hauslehrer bei einem katholischen Grafen [5]. Zwischen der Ablegung des Referendarexamens und der Erteilung der *Venia legendi*, d.h. in jenen zweieinhalb Jahren, die M. benötigte, um seine Habilitationsschrift fertigzustellen, arbeitete er als Hauslehrer und in der Kirchenverwaltung auf einem Schloß in Oberschlesien [7]. Auch in der abschließenden, für ihn dreieinhalb Jahre währenden Phase als unbesoldeter Privatdozent ging M. einer Erwerbstätigkeit nach. Er sicherte sich sein Auskommen dadurch, daß er Studenten „Privatkurse“ [7] erteilte und Repetitor wurde. Erst mit der Berufung

auf eine verbeamtete außerordentliche Professur nach Würzburg, nach insgesamt zwölf Jahren des Unterrichtens von Lehrlingen, Nachkommen adliger Familien und Studenten des vornehmen Faches der Rechtswissenschaft, fand für M. das Doppelleben ein Ende.

Die Bereitschaft zum Doppelleben stellt jedoch nur die unmittelbar augenscheinliche Determination des Lebensverlaufs durch die lebensgeschichtliche Vergangenheit im Falle eines sozialen Aufstiegs dar. Eine tiefergehendere Bestimmtheit des Werdegangs durch die äußeren Verhältnisse wird sichtbar, wenn man den faktischen Lebens- und Karriereverlauf aus der Gesamtschau betrachtet. Christian M. hat eine den gesamten Werdegang umgreifende und auf den Begriff bringende Deutung seines Lebensverlaufs dort erwähnt, wo er sich mit einem „Scholaren“ [5] vergleicht. Dem ersten Eindruck nach ist der Rückgriff auf diesen Typusbegriff erster Ordnung zutreffend. Ähnlich einem fahrenden Schüler, der von einer Universität zur anderen wechselte und frei und ungebunden durch die Lande zog, hat M. mehrere Fakultäten frequentiert. Doch diese Deutung des Lebensverlaufs, die den Akzent auf eine ziellose, unregelmäßige und sich frei entfaltende Dynamik des Lebensverlaufs setzt, täuscht. Es läßt sich vielmehr zeigen, daß sich die Bildungs-, Studien- und Berufsambitionen sukzessive nach Maßgabe der widrigen äußeren Verhältnisse entwickelt haben und der umwegreich erscheinende Lebensverlauf eine sinnhafte und geregelte Entwicklungssequenz darstellt, die auf seinen Zufall der Geburt als junger Mann mit keinerlei Vermögen zurückzuführen ist. Um dies darzulegen, ist es zunächst notwendig, den sozialen Raum des objektiv Möglichen zu konstruieren (1). Auf der Folie dieser sozialen Landkarte der möglichen Bildungs-, Studien- und Berufswege läßt sich dann der faktische Lebensverlauf verstehen (2).

(1) Zur Konstruktion der Werdegangstypik des Herkunftsmilieus von M. eignet sich eine 1930 vom Bayerischen Statistischen Landesamt durchgeführte Untersuchung der sozialen Herkunft von 11.000 in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geborenen Personen des öffentlichen Lebens. Nach dieser Untersuchung waren Handwerkersöhne („Kleingewerbetreibende im Handwerk“) und Bauernsöhne („Gärtner“ und „Selbständige Landwirte ohne Großgrundbesitzer“) mit folgenden Anteilen in den verschiedenen Bildungsberufen vertreten.

Erstellt man für jeden der genannten Berufe einen „Steckbrief“ seiner durchschnittlichen Bildungs- und Ausbildungskosten und setzt diese Kosten in Relation zu den statistischen Prozentangaben, dann wird sichtbar, daß sich der Zustrom in die einzelnen Berufskarrieren mit wachsenden Kosten drosselt. Es werden drei Bündel von Berufspfaden erkennbar, die drei Stufen des *praktisch Erreichbaren* entsprechen:

Aufstiegspfade von Handwerker- und Bauernsöhnen der Geburtsjahrgänge 1840-1890 (Prozentanteile, mit denen sie in den aufgeführten Berufen vertreten waren) und Aufstiegspfade von Fall Nr. 7 (Christian M.)

Ärzte	2,0 %	
Rechtsanwälte	5,2 %	
Hochschullehrer	5,2 %	Dritter Pfad
Richter	5,9 %	
Gymnasiallehrer	13,6 %	Zweiter Pfad
Geistliche	15,6 %	Erster Pfad
Volksschullehrer	38,0 %	

Quelle: Berechnungen nach statistischen Daten bei NOTHAAS (1930, S. 130-138)

Der ausgetretenste Aufstiegspfad führte in den *Volksschullehrerberuf*. Um ihn zu frequentieren, hatte man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lediglich den Volksschulabschluß vorzuweisen und im Anschluß daran eine Ausbildungs- und Anwartschaftszeit von insgesamt fünf Jahren zu durchlaufen. Einen regulären Abgang von der Schule vorausgesetzt, war es damals möglich, die Festanstellung im Volksschullehrerberuf zwischen dem 19. und 20. Lebensjahr zu erlangen (BÖLLING 1983).

Auf den Pfad der Vielen folgt der Weg in das Amt des *katholischen Geistlichen*. Er kostete erheblich mehr Zeit, weil Abitur, Studium und das Überstehen einer Übergangszeit bis zur Festanstellung die Zugangsvoraussetzungen bildeten. Doch waren Knabenkonvikt, Stift und Priesterseminar die Einrichtungen, die Preisnachlässe bei der Bewältigung der drei Etappen gewährten. War der Kandidat bereit, der strengen Unterordnung nachzukommen, die die Kirche von ihm forderte, stellte sich für ihn das Problem nicht, wann er zu Amt und Brot gelangen würde.

Der Weg ins *Gymnasiallehramt* steht an dritter Stelle. Für einen angehenden Gymnasiallehrer waren die Förderungsmöglichkeiten während der Zeit des Besuchs einer höheren Schule begrenzter, da in der Regel nur eine Schulgeldbefreiung erwirkt werden konnte. Die Finanzierung eines Lehramtsstudiums war über Stipendien und die Erteilung von Privatstunden möglich. Während des Vorbereitungsdienstes gewährten die einzelnen Länder den Referendaren in der Regel eine Vergütung. Einen ordnungsgemäßen Abschluß des Studiums nach acht Halbjahren und das unmittelbar darauffolgende Absolvieren einer ein- bis zweijährigen Zeit als Studienreferendar vorausgesetzt, konnte man die sogenannte „Anstellungsprüfung“ zwischen dem 25. und 26. Lebensjahr ablegen. Unter günstigen Bedingungen, wie sie beispielsweise in den

1860er und 1870er Jahren vorlagen, erhielt man das Amt zwischen dem 27. und 28. Lebensjahr. In Zeiten der Überfüllungskrise (1880er, 1890er, 1930er Jahre) gelang es nur wenigen, vor dem 30. Lebensjahr die endgültige Festanstellung zu erlangen (TITZE 1981, 1984, 1987).

Der Weg in den *Richterberuf* war steiniger als der Weg zum Lehramt. Die Studienzeit war zwar kurz, weil die Studienordnungen nur sechs Semester Rechtswissenschaft vorschrieben, doch gab es für einen angehenden Juristen nahezu keine Möglichkeiten, an Stipendien zu gelangen. Am schwierigsten zu bewältigen war jedoch die zwischen dem Studienende und der Festanstellung liegende Übergangsphase. An das Studienende schlossen sich drei Jahre Referendariat und eine lange Anwartszeit als Assessor an, die große ökonomische Ansprüche stellte, weil nur etwa die Hälfte der Assessoren besoldet wurde (KOLBECK 1978, S. 88f.). Unter normalen Verhältnissen erlangte man die endgültige Festanstellung erst zwischen dem 34. und 35. Lebensjahr, in Zeiten der Überfüllungskrise entsprechend später (KLATT 1904, S. 33f.).

An fünfter Stelle steht die Entscheidung für die *Professur*. Die Option für das Katheder war wie die Entscheidung für das Richteramt mit der Hypothek belastet, daß eine Festanstellung in der Regel erst in einem hohen Alter realisiert werden konnte, wobei die Privatdozentenzeit ähnlich der Assessorenzeit ein erhebliches Finanzierungsproblem darstellte. Das durchschnittliche Berufungsalter zum Professor stieg von der Periode 1870-1879 bis zur Periode 1910-1919 in den Rechtswissenschaften von 34 auf 38 Lebensjahre und in den Geisteswissenschaften von 35 auf 41 Lebensjahre an (VON FERBER 1956, S. 132, 129f., 155f.).

Die Tätigkeiten als *Rechtsanwalt* und *Arzt* stehen an letzter Stelle. Äquivalent zur kostenintensiven, späten Terminierung der Festanstellung in Richter- und Professorenberuf, stand der betreffende Kandidat als Arzt oder Rechtsanwalt vor dem Problem, daß er Mittel für die Einrichtung einer Praxis oder einer Kanzlei aufbringen mußte und mit dem Eintritt in die Existenz eines Selbständigen das Risiko einer freien Berufstätigkeit auf sich nahm. Bestimmt wird die Einkommenslage beim Arzt durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Fortbildung nach Erhalt der Approbation (sofortige Niederlassung oder Durchlaufen einer Facharztausbildung), die Wahl des Niederlassungs-ortes als auch die familiäre Herkunft des Kandidaten. Letztere bestimmt, in welchem Lebensalter eine freie Praxis begründet werden kann, ob in eine schon bestehende Praxis eingetreten oder diese übernommen wird. Analog sind die Verhältnisse bei Eröffnung einer Kanzlei.

(2) *Viele* der Handwerker- und Bauernsöhne, läßt sich zusammenfassend sagen, wurden Volksschullehrer, *einige* von ihnen Geistliche und Gymnasiallehrer, doch nur *wenige* Richter, Professor, Rechtsanwalt oder Arzt. Wenn sich die Entscheidung für die Professur objektiv als eine im Bereich des na-

hezu Unmöglichen und selbst die Optionen für Gymnasiallehreramt und Pfarrerberuf als noch im Bereich des Unwahrscheinlichen angesiedelte Möglichkeiten des sozialen Werdens für die Handwerkersöhne zu erkennen geben, so liegt der Schluß nahe, daß die sichtbar gewordenen Abstufungen vom praktisch Erreichbaren zum nahezu Unerreichbaren ein Resultat der mit den fehlenden ökonomischen Ressourcen gesetzten Grenzen des biographisch Möglichen sind.

Wenn der Regelfall sozialen Werdens darin besteht, einen Beruf zu ergreifen, der im Streubereich des Budgets der Herkunftsfamilie der betreffenden Person liegt, dann wird unmittelbar nachvollziehbar, daß der Weg in den Volksschullehrerberuf für die Handwerker- und Bauernsöhne der naheliegendste Aufstiegs Pfad war. Setzt man bei ihnen eine ähnliche ökonomische Ausgangslage der Herkunftsfamilien wie bei dem Schuhmachersohn M. voraus, wo eine tätige Mithilfe im Haushalt bereits vor dem 13. Lebensjahr vorgesehen war, und eine über das 19. Lebensjahr hinausgehende finanzielle Unterstützung nicht gewährt werden konnte, dann wird einsichtig, warum der damals zwischen dem 19. und 20. Lebensjahr eine Festanstellung ermöglichende Elementarschullehrerberuf der einzig praktikable Weg des Ergreifens einer geistig bestimmten Tätigkeit war.

Von daher wird auch nachvollziehbar, wieso M. nicht auf dem kürzestmöglichen Weg in die Rechtswissenschaft gelangen konnte. Ein junger Mann mit keinerlei Vermögen wird im Falle eines intendierten Aufstiegs versuchen, zwischen dem Wünschenswerten und dem nach Lage der Dinge Notwendigen einen Kompromiß zu finden. An die Stelle „verstiegener“ Absichten wird er einen den äußeren Verhältnissen adäquateren „kleinen Schritt“ setzen. Unabhängig davon, ob er sich zu seinem Berufswunsch wie eine Art Betriebsleiter verhält und die Zahl der Lebensjahre auszurechnen beginnt, die es zu finanzieren gilt, oder ob er lediglich über den von ihm zu ergreifenden Beruf weiß, daß er den Besuch von höherer Schule und Universität voraussetzt, wird er voraussehen, daß ein erhebliches Problem auf ihn zukommt, was die Unterhaltssicherung während des langen Zeitraumes anbelangt.

Christian M. hatte seinen Weg nach oben nicht als Elementarschullehrer zu beginnen, da sein erster sozialer Pate ein Pfarrer war. Daß er schon nach einem Semester den in den geistlichen Beruf einmündenden Aufstiegs Pfad verlassen und den Berufsweg eines Gymnasiallehrers einschlagen konnte, verdankt sich wiederum dem Umstand, daß er teilweise in den Armen der Kirche blieb, als er in dem katholischen Verlagshaus Herder als Ausbilder der Lehrlinge tätig wurde [4]. Unabhängig davon, daß Christian M. seinen Werdegang nicht als Volksschullehrer begann und der Studienfachwechsel rasch vonstatten ging, ist der Umstand von zentraler Bedeutung, daß Studiosus M. in einer bestimmten Abfolge an drei Fakultäten immatrikuliert war. Ordnet man den Studienoptionen Theologie, Philologie und Rechtswissenschaft die entsprechenden Berufswege zu und fügt diese Sequenz von Berufsoptionen in



die tabellarische Übersicht der Aufstiegswege der Handwerker- und Landwirtschaftssöhne ein, dann wird sichtbar, daß sein Aufstieg ein sukzessives Durchklettern immer kostenintensiver werdender Berufspfade war. Unabhängig von den subjektiven Motiven, die M. plausiblerweise anführt, wenn er die einzelnen Etappenwechsel seines Aufstiegs erzählt, liegt objektiv ein nach den Graden der Unerreichbarkeit abgestuftes Durchklettern des sozialen Universums der begrenzten Möglichkeiten vor.

Die gerade geschilderte Art und Weise des beruflichen Werdens läßt sich als *Treppenstufenaufstieg* bezeichnen. Ähnlich wie man beim Vorwärtkommen von Stufe zu Stufe immer höher hinauf gelangt, mündete Christian M. sukzessive in immer zeit- und kostenintensivere Berufskarrieren ein. Ferner gilt für den Stufenkletterer, daß eine bereits erreichte Berufsposition als Plattform für die Inangriffnahme der darauffolgenden Berufsposition fungiert. Gelingt es dem Kandidaten nicht, den kostenintensiveren Berufsweg zu verwirklichen, so hat er die Möglichkeit der Rückkehr in den alten Beruf. Beim Wechsel in das Lehramtsstudium bestand für M. eine kalkulierbare Chance, im Falle des Mißerfolgs eine statusniedrige Tätigkeit, etwa als „Korrektor“ [4], zu ergreifen. Während der Zeit als Student der Rechte stand M. die Möglichkeit offen, bei Nichterreichen des Studienzieles in das Lehramt zurückzukehren [5]. Schließlich diente in der Habilitationsphase die Tätigkeit in der Kirchenverwaltung [7] als stabile Plattform der Unterhaltssicherung für den Fall des Scheiterns.

Soziokulturelle Elternlosigkeit und soziale Patenschaft, Doppelleben und Treppenstufenaufstieg stellen die Schlüsselbegriffe einer Theorie sozialen Aufstiegs dar, die auf die Freilegung der Strukturphänomene genuiner Mobilitätsprozesse zielt. Der Werdegang eines Stufenkletterers ist das Spiegelbild jenes sozialen Raums der Mobilitätsbarrieren, begrenzten Chancen und verbauten Zukunftsaussichten, den die historische Bildungs- und Mobilitätsforschung in zahllosen Studien immer wieder vermessen hat, indem sie statistische Regelmäßigkeiten in der milieuspezifischen Verteilung der Zugangschanzen zu Bildungseinrichtungen, Studiengängen und Berufspositionen erfaßte. Die soziale Welt und die in ihr einnehmbaren Positionen nahm M. als ein hierarchisch geordnetes Universum von Statuspositionen wahr, die nach Graden ihrer „Unerreichbarkeit“ gestaffelt waren. Nach oben kam er nur, weil er an die Stelle „verstiegener“ Absichten eine Serie kleiner Schritte setzte.

## 5.2 *Bevaterte Fehlstarter: Ferdinand K. (Fall Nr. 2)*

### 5.2.1 Biographische Daten

[1] Ferdinand K. wird 1874 in Wien geboren. Sein Vater, Sohn eines „armen Schneiders“ aus Königgrätz, kommt nach dem Erwerb der Matura nach Wien, um an der

Universität Rechtswissenschaft zu studieren. „Mittellosigkeit“ zwingt den Vater jedoch dazu, das Studium aufzugeben und eine Stellung als „Beamter in einer Wechselseitigen Brandschadenversicherungsanstalt“ anzunehmen. Zur Verbesserung seiner Einkommenslage übernimmt der Vater als „Privatbeamter“ nebenberuflich die Verwaltung der Häuser eines Baumeisters. Die Mutter Leopoldine K. geb. H., wie der Vater tschechischer Abkunft, wächst als „Ziehtochter des Wiener Bürgermeisters“ auf. K. kommt als Erstgeborener auf die Welt, zwei weitere Geschwister folgen. Der Vater, dessen Vorname auf K. übergeht, verwendet die „größte Sorgfalt“ darauf, den Kindern einen „guten Unterricht angedeihen zu lassen“.

### *Gymnasial- und Studienzeit*

[2] K. besucht das Schottengymnasium, ein exklusives humanistisches Gymnasium in Wien, wo in ihm die „Begeisterung für alles Edle und Schöne“ geweckt wird. K. gibt ferner an, daß er während der Schulzeit „sehr viel Zeit und Mühe darauf verwendet, (s)ich im Klavierspiel, im Schach und im Tennis zu vervollkommen“. Er erwähnt regelmäßige „Kammermusikabende“ im elterlichen Hause. Notiz findet auch, daß ihm der Vater während der Gymnasialzeit eine Kamera schenkt. Über Klavierspiel, Schach und Tennis urteilt er rückblickend: „Hätte ich dieselbe Arbeit Dingen gewidmet, die mir besser liegen, so hätte ich vielleicht da und dort mehr leisten können.“

[3] Auf dem Gymnasium begeistert sich Ferdinand K. für die philologischen Fächer am meisten. Nach Ablegung der Reifeprüfung ist es sein „Herzenswunsch“, klassische Philologie und Geschichte zu studieren. „(S)ein Vater aber (wünscht), daß (er) Jurist (wird)“. Die Entscheidung fällt K. „nicht leicht“. „Schweren Herzens“ beugt er sich der „väterlichen Autorität“ und beschließt, seinen „philologischen Aspirationen zu entsagen“ um sich an der juristischen Fakultät der Universität Wien zu immatrikulieren.

[4] Während des Studiums „fesseln“ K. besonders Rechtsgeschichte und römisches Pandektenrecht. 1898 (25. Lj.) schließt er sein Studium mit der Promotion zum Dr. jur. ab. Nachdem er „den Doktor gemacht“ hat, ist es sein „Traum“, sich „einmal für österreichisches Privatrecht zu habilitieren“.

### *Richterlicher Vorbereitungsdienst*

[5] Nach dem Studium tritt K. in den „richterlichen Vorbereitungsdienst“ ein und übt verschiedene Tätigkeiten als Richter aus, die er nicht näher bezeichnet. Zuletzt dem Straflandesgericht zugeteilt, wird er „Untersuchungsrichter für öffentliche Gewalttätigkeiten gegen Wachorgane und gefährliche Drohungen“ in Wien, wozu es im Rückblick heißt: „Diese Kärnerarbeit dauerte gottlob nicht lange“. Daran anschließend, K. ist zu diesem Zeitpunkt 34 Jahre alt, wird er in eine Abteilung „für heiklere und schwierigere Untersuchungen“ versetzt. Er „reift“ in dieser „Verwendung“ zur „Vorrückung“ in einen Richterposten der VIII. Rangklasse heran. K. bewirbt sich zu diesem Zweck um die Stelle eines „Gerichtssekretärs“ und die „Stelle eines Staatsanwaltstellvertreters“. Zu letzterem wird er ernannt. Zwischen dem 35. und 39. Lebensjahr (1908-1912) ist Ferdinand K. als Staatsanwaltssubstitut tätig, wobei er seinen

„Ehrgeiz darein“ setzt, in Fällen, die sein Chef und seine Kollegen für aussichtslos halten, „vor den Geschworenen über die damals berühmtesten Verteidiger zu triumphieren“. Zu diesem Zweck nimmt er „Sprechstunden bei einem Schauspieler“, der ihm bei der Aneignung einer „forensischen Beredsamkeit“ hilft. In dieser Zeit veröffentlicht K. auch zum ersten Mal kleinere Beiträge in juristischen Fachzeitschriften.

### *Tätigkeit im Justizministerium und Habilitation*

[6] 1912 (39. Lj.) wird K. in das Justizministerium „berufen“ und dort als „Hilfsarbeiter“ des Leiters der strafrechtlichen legislativen Abteilung tätig. Im selben Jahr heiratet er und zieht aus der elterlichen Wohnung aus, in der er – von kurzen Unterbrechungen während des Gerichtsvorbereitungsdienstes abgesehen – seit seiner Geburt gewohnt hat. Als Hilfsarbeiter ist er bis 1918 (45. Lj.) tätig. Er „stürzt“ sich in seinen „kargen freien Stunden mit Feuereifer auf das bisher vernachlässigte strafrechtliche Schrifttum“. Im letzten Jahr seiner Tätigkeit als Hilfsarbeiter veröffentlicht er seine erste selbständige Buchpublikation.

[7] 1918 (45. Lj.) stirbt sein Vorgesetzter. K. wird zum Sektionsrat ernannt und mit der Leitung der legislativen Abteilung für Strafrecht betraut. In dieser Stellung ist er für die Abfassung der Strafgesetz- und Strafprozeßnovellen verantwortlich, die er dann bei der parlamentarischen Beratung vertritt. Während seiner Tätigkeit als Sektionsrat wird ihm von einem Strafrechtsprofessor der Wiener Universität der Vorschlag gemacht, sich für Strafrecht und Strafprozeß zu habilitieren. K. habilitiert sich 1922 (49. Lj.) mit seiner Veröffentlichung aus dem Jahr 1918, womit sich für ihn – „wenn auch in einem anderen Fach, als ursprünglich geplant“ – ein „Jugendtraum“ erfüllt. Seine hauptberufliche Tätigkeit behält er bei.

[8] 1925 (52. Lj.) erhält K. den „Titel eines außerordentlichen Professors“, ist jedoch auch weiterhin noch hauptberuflich im Justizministerium tätig. Als in anderen Ministerien „an Alter und Rang weit jüngere Kollegen zu Sektionschefs“ befördert werden, er jedoch nicht weiter vorrückt, wird ihm die „Stellung im Justizministerium überdrüssig“, und er sieht sich „nach einer Stelle außerhalb des Ministeriums um“. Zunächst hofft er, auf einen Lehrstuhl an einer deutschen Universität berufen zu werden. Er wird für eine strafrechtliche Professur in Breslau vorgeschlagen, jedoch statt seiner wird schließlich ein anderer berufen. Den „zweiten Mißerfolg“ erfährt K. in seinem 59. Lj. (1932), als er sich um die Generalprokuratur eines gerade verstorbenen Amtskollegen bewirbt, diese jedoch trotz anfänglicher Zusicherung aufgrund einer Kabinettskrise und seiner Parteizugehörigkeit nicht erhält. Er wird zwar stattdessen zum Sektionschef ernannt, was für ihn jedoch nur ein „magerer Trost“ ist, da er durch das „Ansammeln von *Biennien* die Bezüge eines Sektionschefs längst erreicht“ hat.

### *Berufung zum Ordinarius*

[9] Als ein Jahr später (1933; 60. Lj.) der Wiener Strafrechtler GLEISPACH „wegen seiner Angriffe auf die Regierung“ in Pension geschickt wird, „ermuntert“ ihn ein Freund zur Bewerbung um die freigewordene Professur. K. wird noch 1933 (60. Lj.) mit der Vertretung des vakanten Lehrstuhls beauftragt. Ein Jahr später (Oktober 1934;

61. Lj.) wird er zum „ordentlichen Professor an der Wiener Universität“ ernannt. Nachdem er von 1912 bis 1934 (39. bis 61. Lj.) für eine Dauer von etwa 21 Jahren dem Justizministerium angehört hat, scheidet er nun aus diesem Dienst aus. Sein Amt als Ordinarius übt er zunächst bis zur Emeritierung im Jahr 1940 (67. Lj.) aus, danach bleibt er als Honorarprofessor weiterhin an der Universität Wien tätig. Ferdinand K. stirbt 1963 (90. Lj.).

### *Lebensbilanz*

[10] K. hat seine Selbstdarstellung mit folgender Lebensbilanz eingeleitet: „es (ist) vielleicht ein Glück, daß mein Lebensweg eine Richtung genommen hat, die mit meinen Neigungen wenig übereinstimmt. Wenn ich meine Laufbahn rückschauend betrachte, kommt sie mir vor wie ein Märchen. Meine Karriere besteht, wenn ich es recht bedenke, aus einer ununterbrochenen Kette von Fehlschlägen. Alles, was ich geworden bin, bin ich, wenn auch nicht geradezu gegen meinen Willen, so doch ohne mein besonderes Zutun geworden und immer an Stelle von etwas anderem, was ich in erster Linie angestrebt hatte. Aber der Himmel hat es gut mit mir gemeint. Immer ist das, was ich erreicht habe, besser gewesen als das, wonach ich getrachtet hatte. ...Ein umgekehrter Hans im Glück bin ich mit einem gewöhnlichen schweren Feldstein ausgezogen und – wenn auch nicht mit einem Goldklumpen – so doch mit der Robe des Dekans heimgekehrt. Immer hat in meinem Werdegang der Zufall den eigenen Willen durchkreuzt und das eigene Verdienst überwogen. Und weil das alles so kurios ist, will ich der Residenz eine Geschichte erzählen, wie man Professor des Strafrechtes wird.“

### 5.2.2 Analysen

#### *Väterliche Unterstützung, Ambitendenz und anonyme Andere*

Der Prozeß der Aneignung einer neuen Lebensweise kann sich nur in der milieuübergreifenden Interaktion vollziehen, wobei es nach den bisherigen Ausführungen entscheidend ist, daß sie nicht anonym verläuft, sondern sich in dauerhaften Beziehungen zu konkreten signifikanten Anderen des Aufstiegsmilieus strukturiert. Für die Übernahme der Rolle des konkreten signifikanten Anderen eignen sich Pfarrer, Lehrer und schließlich der arrivierte Onkel aus dem Verwandtschaftskreis der Herkunftsfamilie. – Der Gemischtwarenhändlerssohn Herrmann Z. (*Fall Nr. 14*) orientierte sich etwa an einem solchen, von ihm so genannten „Prunkstück der Familie“. – Dieses Hereinnehmen des sozialen Paten in die Familie gedankenexperimentell auf die Spitze treibend, stellt sich die Frage, inwieweit es möglich ist, daß der Vater den Versuch unternimmt, den Sohn bei einem Aufstieg zu fördern.

Dieses Unterfangen stellt sich in mehr als einer Hinsicht als weniger erfolgversprechend dar. Zwar steht in der materiellen Dimension zu erwarten, daß in einer solchen Familie dafür gelebt wird, daß es die Kinder einmal besser

haben sollen, doch was den Erwerb von Vertrautheit anbelangt, kann ein bildungsbeflissener Vater nur als Autodidakt einen solchen Part übernehmen, womit die Gefahr der Vermittlung disparater Bildungselemente verbunden ist. Es ist ein Unterschied zu machen „zwischen dem erzwungenen Eklektizismus dieser vom Zufall der Begegnung mit Menschen und Büchern gesteuerten Bildung“ (BOURDIEU 1979, S. 515) und der in einer genuine Patenschaftsbeziehung mit einem akademisch gebildeten Lehrer oder Geistlichen erworbenen Vertrautheit. In der Dimension des Eingehens neuer Sozialbeziehungen gilt, daß im Falle emotionaler und materieller Unterstützung durch die Eltern die nicht stillzustellende Antriebsstruktur fehlt, die den Stufenkletterer motiviert, die Nähe sozialer Paten zu suchen.

Ein vom Vater angesonnener Aufstieg ist in der Regel motivational in dessen lebensgeschichtlicher Vergangenheit fundamentierte. Ist die Biographie des Vaters selbst durch einen mißglückten Aufstieg geprägt, wird der Versuch, die im eigenen Leben nicht erfüllten Sehnsüchte auf den Nachkommen zu übertragen, eine Situation der Konfrontation mit widersprüchlichen Verhaltenserwartungen schaffen. Dies führt im Prozeß des Heranwachsens zur Ausbildung einer ambivalenten Handlungsorientierung, was einen erfolgreichen Aufstieg erschwert. Zwei Inkonsistenzen sind zu erwähnen: (1) Der Vater unternimmt den Versuch, den Part des biographischen Beraters zu übernehmen. Es entsteht eine Diskrepanz zwischen der an den Sohn gerichteten Forderung, es einmal besser zu machen als er, und der Unfähigkeit, dem Kind eine konkrete handlungspraktische Identifikationsfigur nach dem Muster „So kannst du es machen“ sein zu können (STREECK 1981, S. 35f.). Neben dem Wunsch, daß der Sohn es einmal besser haben soll, wird beim Vater ferner eine verzerrte Vorstellung über die „mißgünstige“ Welt der „hohen Herrschaften“ bestehen, um die lebensgeschichtliche Hypothek, beim zurückliegenden Aufstieg erfolglos geblieben zu sein, psychisch verarbeiten zu können. (2) Eine weitere widersprüchliche Verhaltensanforderung, mit der das Kind konfrontiert wird, besteht demnach darin, einerseits nach Draußen geschickt zu werden, doch ist diese außerfamiliäre Welt von „denen da oben“ zugleich als „gefährlich“ und „rücksichtslos“ typisiert.

Beim Eintritt in die Welt der Bildung wird sich für diesen Jugendlichen die milieuübergreifende Interaktion als Interaktion mit weitgehend anonym bleibenden Anderen vollziehen. Dies hat zur Konsequenz, daß er bereits auf dem Gymnasium eine verzerrte Wahrnehmung seiner selbst und der anderen entwickelt. Letztere hält er für vollkommener, als sie in Wirklichkeit sind, und im Gegenzug zu dieser Idealisierung schätzt er sich selbst als unterlegener ein, als er in Wahrheit ist. In der milieuübergreifenden Interaktion entbehrt der Jugendliche den Spiegel eines konkreten Anderen, der ihm eine realitätsgerechte Antizipation des Eindrucks ermöglichen könnte, den er im Aufstiegsmilieu hinterläßt. Er kann sich nur in jenem Zerrspiegel zum Gegenstand der Selbstreflexion machen, den er sich aus den vermeintlichen Urteilen anonym bleibender Anderer und der verzerrten Wahrnehmung seiner Eltern

zusammengezimmert hat. Da er sich ständig aus der Sicht der anonymen Anderen sieht, und deshalb schließlich die Befürchtung auf Dauer stellt, im Kontakt mit den Personen des Aufstiegsmilieus „aus dem Rahmen fallen“ zu können, wird er zu einer vorsichtigen, überkorrekten, verkrampften und befangenen Person, die in der Schule den Leistungsanforderungen nur um den Preis ständiger Angespanntheit entsprechen kann. Naheliegend ist ein Hin- und Herpendeln an der Grenze zwischen dem Herkunfts- und dem Aufstiegsmilieu. Seinem Herkunftsmilieu wird er nie ganz den Rücken zukehren, da ihm der Binnenraum seiner Herkunftsfamilie eine Verhaltenssicherheit gewährt, die ihm in der außerfamilialen Umwelt nicht gegeben erscheint.

Eine derart beavartete, aufstiegsorientierte Aufwuchskonstellation, der das Fundament sozialer Patenschaftsbeziehungen fehlt, trägt das Lebensverlaufskurvenpotential eines Fehlstarts in sich: Auf eine nach oben weisende Statuspassage in den ersten 20 Lebensjahren, die unter dem naturwüchsig starken Einfluß des Vaters steht, folgt mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter eine Stagnation des Karriereverlaufs. Die weitere Entwicklung des Lebenslaufs in Richtung Statusprogression oder -regression hängt dann davon ab, ob die einst unterlassenen Schritte nachgeholt werden können oder nicht.

### *Der Fehlstart*

Ferdinand K., der seinen beruflichen Lebensgang als eine „Kette von Fehlschlägen“ [10] bilanziert, mündete erst sehr spät in die Professur ein. Im 49. Lebensjahr habilitierte er sich, die Ernennung zum Ordinarius folgte im hohen Alter von 63 Jahren [7, 9]. Der Werdegang von Ferdinand K. weicht von der Logik des stufenweisen Vorwärtstkommens ab. Die in seiner Biographie zur Erscheinung gelangende Lebensverlaufsgestalt läßt sich in Entgegensetzung zum bereits entwickelten Treppenstufenaufstieg und typologisch rein als sogenannter *Fehlstart* bestimmen. Ähnlich einem Frühstart im Kurzstreckenlauf, bei dem der Kandidat noch einmal an den Ausgangspunkt zurück muß, zeigt der Lebensverlauf von K. einen anfänglichen Senkrechstart, an den sich ein Karrierestillstand anschließt. Erst geraume Zeit nach der Stagnation der Statusprogression erfolgt ein erneuter, lebenszeitlich verspäteter, zur Professur führender Aufstieg.

Der zwischen Geburt und Studienende liegende Lebensabschnitt von Ferdinand K. entfaltet sich in Kontrast zur Logik des Vorwärtstkommens von Stufe zu Stufe. Beim Schuhmachersohn M. stand an der Stelle des direkten Übertritts in ein humanistisches Gymnasium die Einmündung in ein Konvikt, und nach dem Erlangen der Hochschulreife durchwanderte er sukzessive die katholisch-theologische, philosophische und juristische Fakultät. Im Unterschied dazu gelangte K. auf direktem Wege an die juristische Fakultät.

Worauf läßt sich dieser anfängliche Senkrechtstart, wie die Serie direkter Statusübergänge im folgenden genannt werden soll, zurückführen? Bei der materiellen Lage wird zwar bei K. eine Distanz zu einem genuin vermögenslos auf die Welt gekommenen Stufenkletterer sichtbar, da der Familienvater offenbar in der Lage war, dem Sohn den Besuch eines exklusiven Wiener Gymnasiums und der Universität zu finanzieren, doch ist offenkundig, daß die ausschlaggebende, den Werdegang in den anfänglichen Senkrechtstart transformierende Variation der Aufwuchsverhältnisse auf der Ebene der Bildung zu suchen ist. Eine bildungsbürgerliche Herkunft liegt zwar nicht vor, aber K. wurde in ein bildungsaffines Milieu hineingeboren. Seine Eltern zeigen keine ablehnende und gleichgültige Haltung zu Fragen der Bildung, sondern sie sind vielmehr bildungsbeflissene signifikante Andere, die mit „größter Sorgfalt“ darauf achten, den Nachkommen einen „guten Unterricht angedeihen zu lassen“ [1]. Diese positive Einstellung der Eltern zu Bildungsbemühungen und -investitionen ist im vorliegenden Fall nicht ohne die Lebensgeschichte des Vaters aufzuschlüsseln. Offensichtlich ist – die Vornamensidentität von Vater und Sohn bringt dies prägnant zum Ausdruck –, daß der Erstgeborene K. jenen Lebensentwurf verwirklichen soll, den der als Sohn eines „armen Schneiders“ auf die Welt gekommene Vater – aus welchen Gründen auch immer – nicht zuwegebrachte, als er das Jurastudium abbrach und statt dessen „Beamter in einer Wechselseitigen Brandschadenversicherungsanstalt“ [1] wurde.

Daß K.s Vater nebenberuflich die Verwaltung der Häuser eines Baumeisters übernahm, deutet darauf hin, daß für die Verwirklichung der teuren Bildungsinvestitionen Mehrarbeit zu leisten war. Unverkennbar ist der eklektizistische Aneignungsstil von Kultur, der die Herkunftsfamilie prägt: K. ist sowohl angehalten, sich ans Klavier, das bürgerliche Musikinstrument erster Güte, zu setzen, wie dem distinguierten Tennisspiel nachzugehen. Das in jener Zeit avantgardistische Metier der Amateurphotographie versucht er ebenso zu beherrschen, wie das Schachspiel, dem altehrwürdigen bildungsbürgerlichen Denksport erster Wahl. Ferdinand K. verwendet „sehr viel Zeit und Mühe“ auf diese gebildeten Formen der Rekreation, aber er widmet die Zeit nicht jenen Dingen, die ihm „besser liegen“ [2]. Bereits an dieser Stelle kündigt sich eine Diskrepanz an zwischen dem Bildungs- und Lebensprogramm des Vaters, und den eigenen, andersgelagerten motivationalen Neigungen.

Diese Unterbestimmtheit des motivationalen Antriebs besteht fort. Auch beim Übertritt auf die Universität entsagt K. seinem „Herzenswunsch“, sich dem philologisch-historischen Lehramtsstudium zu widmen und folgt stattdessen „schweren Herzens“ dem Wunsch des Vaters, der möchte, daß er „Jurist“ [4] wird. Mit dem im 25. Lebensjahr durch Abschluß der Promotion erfolgenden Abgang von der Universität reproduziert sich die Konfliktsituation erneut, ohne eine Auflösung zu finden: Die einstige Neigung, Philologie und Geschichte zu studieren, die sich während des Studiums in einer von Leidenschaft geprägten Beschäftigung mit der ihn „fesselnden“ [4] Rechtsgeschichte

entfalten konnte, hat sich in eine Habilitationsabsicht umgewandelt. Sie kann jedoch handlungspraktisch nicht umgesetzt werden. Für K. ist die Habilitation zu diesem Zeitpunkt lediglich ein „Traum“ [4] und keine effektive Ambition, die seine biographische Praxis anleitet. Einen Übertritt in dieses Feld beruflichen Wirkens kann K. nicht leisten, da es ihm bis zu diesem Zeitpunkt nicht gelungen ist, in konkreten Verkehr mit konkreten Anderen der akademischen Welt zu gelangen. Von stabilen und dauerhaften Beziehungen zu Lehrern kann Ferdinand K. bei der Schilderung seiner Gymnasialzeit nicht berichten, auch auf der Universität hat er keine Patenschaftsbeziehungen zu Professoren geknüpft. Ähnlich seinem Vater, der die Welt der Bildung in Gestalt von „Kammermusikabenden“ [2] in den Schutzraum der eigenen vier Wände holte, ist K. bis zu diesem Zeitpunkt seiner Entwicklung gleichsam nicht nach außen getreten.

Am Studienende geht K.s Lebensweg deutlich in eine Richtung, die mit seinen Neigungen „wenig übereinstimmt“. Was er nun wird, geschieht „ohne (s)ein besonderes Zutun“ [10], wie der das passive Verhalten akzentuierende Lebensrückblick betont. Damit kommt nach dem Abschluß der Promotion die aufsteigende Lebenslinie zum Stillstand. In den nächsten zwanzig Jahren seines Lebens (1898-1918; 25. bis 45. Lebensjahr) ist Ferdinand K. zunächst mit der subalternen „Kärnerarbeit“ eines Untersuchungsrichters „für öffentliche Gewalttätigkeiten gegen Wachorgane“ [5] betraut, sodann als „Staatsanwaltstellvertreter“ und für die restlichen sechs Jahre als Hilfsarbeiter [6] im Justizministerium tätig.

Während sich die Zeit bis zum Promotionsabschluß als steiler Senkrechtstart entwickelte, um dann in der vom 25. bis zum 45. Lebensjahr reichenden Lebensphase Züge eines versandenden Karriereverlaufs anzunehmen, ist die folgende Lebensspanne durch eine Verwirklichung seiner Neigungen geprägt. Hier konnte Ferdinand K. in der Lebensplanung aktiv die Professur in Angriff nehmen, da er in zunehmendem Maße auf seine inneren Antriebe vertraute. Die im 45. Lebensjahr erfolgte Statuspassage vom „Hilfsarbeiter“ im Justizministerium zum „Sektionsrat“ [7] desselben, stellt dabei nur vordergründig einen Aufstieg dar, der die Neuentwicklung der Karriere markiert. Denn K. wurde in der Folge seiner „Stellung im Justizministerium überdrüssig“, da in anderen Ministerien „an Alter und Rang weit jüngere Kollegen zu Sektionschefs“ [8] befördert wurden. Bei der etwa 14 Jahre später erfolgenden Beförderung vom Sektionsrat zum „Sektionschef“, gibt K. zu erkennen, daß dieser Wirkungskreis für ihn durch eine Karrierestagnation gekennzeichnet blieb, während seine Kollegen es offenbar besser verstanden, sich angesehene Ränge in der Zugluft der Hierarchie zu sichern. Die 21 Lebensjahre während Zugehörigkeit zum Justizministerium war nicht der Sektor beruflicher Tätigkeit, in dem K. ein genuines Verhältnis zu seinen Neigungen entwickelte und diese entfaltete. Es war die langsam stärker hervortretende Neigung zur wissenschaftlichen Arbeit, die den Aufbau einer neuen Lebens- und Karrierelinie ermöglichte.



Erste Anzeichen einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Situation kündigen sich im Lebensverlauf bereits vor Erreichen des 45. Lebensjahres an. Beispielweise dort, wo K. in seiner Funktion als Staatsanwaltstellvertreter den „Ehrgeiz darein“ setzte, bei von den Kollegen für aussichtslos gehaltenen Fällen, über die „berühmtesten Verteidiger zu triumphieren“. K. ging zu diesem Zeitpunkt zwar noch keine Patenschaftsbeziehung ein, doch nahm er „Sprechstunden bei einem Schauspieler“, der ihm bei der Aneignung einer „forensischen Beredsamkeit“ [5] half. Parallel dazu begann eine Hinwendung zur wissenschaftlichen Arbeit, was zunächst zur Veröffentlichung von Beiträgen in Fachzeitschriften führte [5].

Diese Hinwendung zur Wissenschaft intensivierte sich im Zuge der im Alter von 39 Jahren erfolgten Familiengründung K.s [6]. Durch den Auszug aus dem Elternhaus lockerte sich offensichtlich die Identifikation mit dem Lebensplan des Vaters. Nun „stürzte“ sich Ferdinand K. mit „Feuereifer“ auf das „strafrechtliche Schrifttum“ und wagte sich in der Folge an selbständige Buchpublikationen heran [6]. Auf der Grundlage seiner ersten Buchpublikation gelang ihm mit 49 Jahren die Habilitation, wozu es in der Selbstdarstellung ausführlich heißt: „Vier Jahre [nach der Veröffentlichung] suchte mich eines Tages der damalige Ordinarius für Strafrecht in meinem Büro auf und fragte mich, ob ich mich nicht für Strafrecht habilitieren wolle“ [7]. Drei Jahre später erhielt K. den Titel eines außerordentlichen Professors. Acht weitere Jahre darauf konnte er aus dem Dienst im Justizministerium ausscheiden, da er an die Stelle des oben erwähnten Strafrechtsprofessors treten konnte, d.h. den Ruf auf den Lehrstuhl seines einzigen sozialen Paten erhielt [9].

Im Unterschied zum mühevollen Klettern von Stufe zu Stufe, in dem in einer Serie kleiner Schritte stetig der Abstand zur Ausgangsposition vergrößert wird, konnte die Lebensverlaufsgestalt des vorliegenden Falles als Fehlstart mit den drei Phasen charakterisiert werden: steiler Anstieg, Stagnation, erneute Statusprogression. An der Genese dieser Verlaufsgestalt war beteiligt, daß es nicht von Beginn an zum Aufbau genuiner Patenschaftsbeziehungen kam, da der Fehlstarter das nicht entbehrte, was den Stufenkletterer dazu antrieb, aktiv die Nähe sozialer Paten zu suchen. Im Gegensatz zur konflikthaften Vater-Sohn-Beziehung, wie sie für den Typus des Stufenkletterers konstitutiv war, war für den Fehlstarter vielmehr eine bevaternde Aufwuchskonstellation grundlegend. Sie schuf eine ambitendente Handlungsorientierung und erschwerte so den genuinen Aufstieg.

### 5.3 *Vaterverwaiste Stars: Dietrich S. (Fall Nr. 10)*

#### 5.3.1 Biographische Daten

[1] Dietrich S. wird am 16. Mai 1845 in Bremen geboren. Den Vater, Sohn eines Schuhmachers, schildert S. „als hochgewachsen und von ungewöhnlicher Körperkraft“.

Vor der Heirat ist er als Knecht, Kutscher eines reisenden Kaufmanns und dann als Arbeiter in Bierbrauereien beschäftigt. Zum Zeitpunkt der Heirat ist der Vater als Packhausarbeiter tätig, der die „Waren von den Schiffen und auf die Packhäuser und umgekehrt (befördert)“.

### *Frühe Kindheit*

[2] Bei der Heirat ist der Vater „26 1/2“, die Mutter Anna Sch., Tochter eines Wagners, „31 Jahre“ alt. S. verbringt die ersten acht Jahre seines Lebens in einer „Kellerwohnung“ am Hafen. Zum Fenster muß man „hinaufschauen“, „von Vorübergehenden (kann) man die Beine sehen“. „Die Mutter (hat) immer einige Blumen vor diesem Fenster“. Der „Wohnkeller“ besteht aus drei Zimmern und einer „Wirtsstube“. Dieser von den Eltern nebenher betriebene Schenkkeller dient als Treffpunkt der Packhausarbeiter. Wenn der Vater „draußen“ ist, besorgt das Geschäft die Mutter. Die Eltern bekommen fünf Kinder, zwei Töchter „und dann drei Söhne“. Außer der 1841 geborenen Tochter Anna und ihm, er ist der „älteste“ Sohn, sterben „alle früh“, d.h. vor dem 8. Lebensjahr von S. Dietrich S. erinnert sich nicht, daß Vater und Mutter „je miteinander gezankt“ haben. Er schildert die Ehe als „glücklich“, „die Kränklichkeit des Vaters das einzig Störende“.

[3] Der Vater ist „außerordentlich muskelstark, aber schwach auf der Lunge“. Sein „lebhaftes Temperament (macht) ihn zu einem sehr flinken und tätigen Arbeiter“. „Ende der 40er und Anfang der 50er Jahre“ wird er vom „Bluthusten“ befallen, „es (wird) zeitweise so schlimm, daß er die Arbeit wochen-, ja monatelang aussetzen, größere Anstrengungen vermeiden“ muß. In dieser Zeit ist Dietrich S. beim Spazierengehen „sein fast ständiger Begleiter“. Die Spaziergänge führen „nach verschiedenen Seiten zur Stadt hinaus“. Rückblickend heißt es darüber, daß sie „zu den schönsten Erinnerungen“ seiner Kinderzeit gehören.

[4] Als die „Gesundheit des Vaters“ es nicht länger gestattet, den Keller zu bewohnen, ziehen die Eltern Ostern 1853 (8. Lj.) aus. Der „einträgliche“ Schankbetrieb, der „auch bei der geschwächten Arbeitskraft des Vaters genügte, die Familie zu erhalten“, entfällt. Der Umzug wird ein „böser Wechsel“. Der Vater, der der Gesundheit „wegen“ eine andere Arbeit als Weinküper aufnimmt, kehrt wegen zu „geringen“ Verdienstes nach einem halben Jahr zur alten Tätigkeit zurück. Nach einem Jahr wechseln die Eltern die Wohnung erneut, im April 1854 (9. Lj.) ziehen sie „zum Tore hinaus in die Stephanivorstadt“. Bei dem Umzug in die Vorstadt ist der „Wunsch maßgebend“, „ländliche Beschäftigung“ zu haben. Der Ertrag der gepachteten Äcker übersteigt den Eigenbedarf „erheblich“, so daß „mancherlei verkauft“ werden kann. Im Haushalt braucht „man sich nicht mehr so in der Nahrung einzuschränken“.

[5] „Da wird (ihnen) der Vater entrissen.“ Beim Abladen von Tabaksfässern stemmt er sich einem ins Rollen geratenden Faß entgegen, „(hemmt) das Faß auch mit seiner ungewöhnlichen Kraft, bis andere (dazuspringen), (muß) aber dann ablassen, da ein Blutstrom seinem Munde (entquillt).“ Es ist „das neunte Mal seit dem ersten Anfall, daß sich etwas derartiges“ ereignet. Der Vater steht dann „vom Krankenlager nicht

wieder" auf. Dietrich S. (10 Jahre 8 Monate) sieht, wie er „mit dem Tode“ ringt, was er „nie“ vergißt. Es folgen „tieftraurige Wochen“.

[6] Dietrich S. könnte im lutherischen Waisenhaus Aufnahme finden, doch will die Mutter nicht von ihm „lassen“. Die Schwester geht um 16 Taler Jahreslohn „in Dienst“. In mehreren Kaufmanns- und Unternehmerfamilien nimmt die Mutter Arbeit an. Sie ist „dann bald so beschäftigt, daß sie sehr selten an einem Wochentage zu Hause (ist), gelegentlich auch Sonntags nicht“. Was sie verdient und „wie der Haushalt sich stellt“ weiß er „ganz genau“, er schreibt es in einem „Büchlein alle die Jahre“ auf. S. will „gern mitverdienen, (kann) es aber in den ersten Jahren doch nur durch Besorgen eines Ackers“. Er könnte Zeitungen austragen, aber das will „die Mutter nicht“, die Zeitungsjungen stehen „in keinem guten Ruf“. Von 6 1/2 morgens bis abends 8 1/2 ist er „völlig“ auf sich „allein angewiesen“ und macht sich das Essen „selbst“. „In der besseren Jahreszeit (geht er der Mutter) abends halbwegs und mehr entgegen und (ist) glücklich“, wenn er „an ihrem Arm“ hängt. Rückblickend heißt es: „Ich brauche nicht zu sagen, daß ich oft große Sehnsucht nach ihr hatte.“

### *Volksschulbesuch*

[7] S. besucht ab Ostern 1851 (6. Lj.) eine „Klippschule“. Ostern 1852 (7. Lj.) wechselt er auf die „Kirchspielschule“ über, während die Knaben aus der Nachbarschaft „Freischulen“ besuchen, wo kein Schulgeld zu entrichten ist. Die neuen Mitschüler sind „durchweg Handwerkersöhne“, man fühlt sich von den Freischülern „geschieden“. Unter den Altersgenossen fällt ihm „stets eine führende Rolle“ zu. Da er „in allen Schulpflichten Rat und Hilfe leisten“ kann, hat er „gute Klassenfreunde“. „Vereinzelt“ haben die Mitschüler „auch Bücher, die (ihn) (anziehen)“. Das veranlaßt ihn zu „häufigen Besuchen“ in den „weitabgelegenen“ Wohnungen. „Größte Sehnsucht“ hat er „zu wandern, allerlei zu sehen und zu erkunden“. Er kommt als Schulbube auf den „wunderlichen Gedanken, alle Straßen und Gänge abzuwandern“, was er in einer Reihe von Sonntagnachmittagen tut. Bei den in ein Heft geschriebenen Straßennamen kommt er auf „rund 500“ Namen. In den letzten Schuljahren besucht S. „nach und nach alle Ortschaften des Bremer Gebietes.“ „Die Mutter (läßt ihn) nicht gern ziehen, (verbietet) es aber nicht.“

[8] „Vorbereitende Unterweisung...zu Hause“ genießt er bei Schuleintritt nicht. S. erwähnt lediglich, daß er ein Rechenbuch geschenkt erhält, in dem er „alle Additionsaufgaben bis auf einen geringen Rest gleich in den ersten Tagen mit höchstem Vergnügen“ ausrechnet. Als eine weitere „große Freude“, die er „dem Rechnen“ verdankt, erwähnt S., daß er von dem Schulvorsteher anläßlich der Einführung eines neuen Rechenbuchs gefragt wird, ob er den „Faulenzer“, der die Lösung der Aufgaben enthält, herstellen will. S. geht „mit wahrer Begeisterung“ darauf ein. Als er später 2 1/2 Taler Lohn für die Arbeit erhält, weiß er nicht, „wie (ihm) geschieht“. In Mathematik erhält er über den Schulschluß hinaus Unterricht, was er „immer als eine große Auszeichnung“ empfindet. S. entwickelt besondere Interessen am Deutschunterricht, der Geographie wie der Geschichte.

[9] Am Ende der Schulzeit denkt S. „aufs Kontor“ zu gehen und dort eine Lehrzeit als Kommis zu durchlaufen. „Wohl im Winter 1858/59“ fragt ihn der Klassenlehrer, ob er nicht Lust hätte, Lehrer zu werden? „Damit (ist) seine Zukunft entschieden.“ März 1860 (14. Lj.) wird S. als Präparand in ein kurz zuvor errichtetes staatliches Lehrerseminar aufgenommen, das auf „einen dreijährigen Kursus“ berechnet ist. Im Sommer verwendet er seine „gesamte freie Zeit auf Pflanzensammeln“. Er bringt ein „Herbarium von 5 bis 600 Pflanzen, gut 2/3 der Flora Bremensis, zusammen“. Im Deutschen ist er „sehr empört“, als einer der ersten Aufsätze, die aufgegeben werden, mit den Worten unterschrieben wird: „Wenn alles eigene Arbeit ist, wird Anerkennung gezollt.“ Als Dietrich S. hinzufügt, „das verstehe sich von selbst“, muß er „diese Rechtfertigung wieder wegradieren“. Im Winter 1860/61 hilft er einem „sieben Jahre“ älteren Seminaristen, der schon als Lehrer tätig gewesen war, „den Wissensstoff“ für die Prüfung anzueignen. Er lernt mit ihm „bis nachts 2, ja 3 Uhr“, wozu es rückblickend noch heißt: „Seitdem bin ich durch mehr als 20 Jahre selten vor Mitternacht schlafen gegangen.“

[10] Als das erste Jahr zu Ende ist, wird er „versetzt“, obwohl er als Präparand die untere Klasse hätte „zwei Jahre besuchen müssen“: „Man konnte mich nicht gut zurücklassen, da ich weitaus der beste unter den zehn Schülern war.“ Im zweiten Jahr hat er einen Lehrer, der „seiner Aufgabe nicht gewachsen“ und „unklar und zerfahren“ ist. S. glaubt im Unterricht „häufig Anlaß zu haben, ihn zu berichtigen, und (wird) bald von der Vorstellung beherrscht, daß (er) doch nichts Rechtes bei ihm lernen (könne)“. „So“ widmet S. sich „privaten Studien“. Er wird von einem Lehrer unentgeltlich im Englischen unterrichtet und ferner von einem anderen Lehrer in das Französische eingeführt. Er liest „Scott, Bulwer, Dickens“, beginnt „deutsche Dichter in größerem Umfange als bisher zu lesen“ und läßt sich nacheinander die „Bände des Simplizissimus“ von der Seminarbibliothek geben. Letzteres wird „als Allotria“ gewertet, die Bibliothek wird ihm „auf längere Zeit gesperrt“ und, was ihn „empfindlich“ trifft, das staatliche Stipendium „für ein Halbjahr entzogen“. S. wird am Jahresende „doch, aus dem gleichen Grunde wie zuvor, versetzt.“ Zum letzten Schuljahr heißt es: „Ostern 1863 [18. Lj.] bin ich aus dem Seminar entlassen worden. Ordnungsmäßig sollte das erst nach Vollendung des 19. Lebensjahres geschehen; ich stand noch im 18. Aber ich machte das beste Abgangsexamen. Meine Klausurarbeit...wurde von dem Referenten der Kommission für druckwürdig erklärt... So wurde ich anstellungsfähig. Mein alter Lehrer, Herr Albrecht, nahm mich an seine Schule“.

### *Tätigkeit als Elementarschullehrer*

[11] S. tritt am 1. April 1863 in die Anscharii-Kirchspielschule als Lehrer ein, wo er die Elementarklasse mit 60 Knaben im Alter von 6 bis 8 Jahren erhält. Im Oktober bezieht er eine neue Wohnung und bewegt die Mutter dazu, „die Außenarbeit aufzugeben“. Nach einem Jahr nimmt er eine besser dotierte Stelle an einer Vorbereitungsschule für die Hauptschule an. Der Unterricht ist der gleiche, die Klassen „aber kleiner und die Schüler aus vornehmen Familien“. Er gibt nebenher Nachhilfestunden und kommt in die Lage, Ersparnisse zurückzulegen. Freie Zeit benutzt er, „mehr zu ler-

nen". Er liest „alles, was (ihm) in die Hände (fällt)". Im Frühjahr 1865 (19 J. 9 M.) legt er das zur Festanstellung berechtigende ordentliche Lehrerexamen ab, er wird als „ausgezeichnet" befähigt für das Lehramt erklärt.

[12] Nebenher erhält er von einem älteren Kollegen das Angebot, privat in Latein unterrichtet zu werden, was er „freudig bejaht". Ihm werden „wiederholt Stellen" angeboten, da er „im Rufe (steht), ein tüchtiger Lehrer zu sein". Oktober 1865 (20 J. 6 M.) tritt er in eine Privatrealschule ein. Er unterrichtet nun Knaben „reiferen Alters" und kann für „mehrere Monate in einer in Bremen wohnenden englischen Familie als Pensionär leben", wo er die Sprache „wie ein Volksangehöriger handhaben" lernt. 1867 wird ihm die Befähigung für den Unterricht im Englischen „mit dem Prädikat 'sehr gut' erteilt", die Sommerferien benutzt er zu einer sechswöchigen Englandreise.

[13] Nach der Rückkunft aus dem Urlaub wird S. „vor die Frage einer neuen Wendung (s)eines Lebensganges gestellt". Auf Empfehlung eines älteren Schulkollegen soll er für einen Konsul, Bremens Vertreter im Reichstag, als Sekretär tätig werden. Zur Vorbereitung dazu soll S. zuvor drei Jahre an der Universität studieren, wofür ihm 200 Taler p.a. ausgesetzt werden. Mit Hilfe der älteren Schulkollegen gelingt es S. den nötigen Vorbereitungsunterricht für das Griechische zu organisieren. Der Gedanke, daß er „etwas anderes studieren könnte als Philologie..., (kommt) ihm nicht."

### *Universitätsstudium*

[14] April 1868 (23. Lj.) reist er nach Jena ab, die Mutter ist in „tiefer Trauer". Für ihn ergibt sich der Übertritt in eine „ganz abweichende Lebensführung" und er belegt philologische und historische Vorlesungen. März 1869 kehrt er nach Bremen zurück und übernimmt für ein halbes Jahr die Vertretung einer Lehrerstelle. Danach nimmt er sein Studium wieder auf, diesmal in Heidelberg. An der Universität macht die Vortragsweise H. VON TREITSCHKES einen solchen Eindruck auf ihn, daß er später, als er selbst „zu dozieren" hat, sich „unwillkürlich aufs Katheder" stellt, „wie TREITSCHKE es zu tun" pflegt; „erst nach längerer Zeit" macht er sich davon frei. Bei Ausbruch des Deutsch-Französischen Krieges meldet er sich, obwohl „nicht mehr militärpflichtig", als Kriegsfreiwilliger. Sein Gönner billigt diesen Schritt nicht und stellt „seine Zahlungen ein." Er gelangt in ein Ersatzbataillon, das Ende Dezember den Befehl zum Ausmarsch erhält. Anfang April 1870 kehrt er wieder nach Bremen zurück. Nun gilt es, die unterbrochenen Studien „so rasch wie möglich wieder aufzunehmen". Er findet Aufnahme im Seminar von G. WAITZ in Göttingen und unternimmt den Versuch, eine im Mai 1870 von den Geschichtsvereinen Hamburg, Lübeck, Bremen und Vorpommern ausgeschriebene Preisarbeit über „Die deutschen Hansestädte" zu lösen, die nach fünf Jahren eingeliefert werden soll. Dezember 1871 (25 J. 8 M.) besteht er das Rigorosum. Die Kosten des letzten Semesters und der Promotion deckt er mit einem „Darlehen" eines ihn fördernden Lehrers.

### *Erneute Lehrtätigkeit*

[15] März 1872 trifft er wieder in Bremen ein, die Freude der Mutter ist „unsäglich". Einer seiner früheren Lehrer macht eine Hilfslehrerstelle an einer Vorschule für das

Gymnasium „aus“. Im Mai legt er vor der Prüfungsbehörde das Staatsexamen als akademisch gebildeter Lehrer ab. Nebenher erteilt er jungen Kaufleuten Unterricht im Englischen und Französischen, so daß er „bald wieder schuldenfrei“ ist. Oktober 1872 wird er „ordentlicher, festangestellter Lehrer“. Ihm wird eine Lateinklasse zugewiesen. Im April 1873 kauft er für sich und seine Mutter das Haus, in dem sie bisher zur Untermiete wohnten, es wird zunächst durch Hypotheken gedeckt.

[16] S. widmet „viel Zeit“ der Stadtbibliothek. 30.000 von der Museumsgesellschaft übereignete Bände sind dem Bestand einzuverleiben. Diese Arbeit wird von ihm „geleistet“. Es geschieht „nicht ganz ohne Nebenabsichten“. Der den 70 entgegengehende Leiter der Bibliothek wünscht S. „zu seinem Nachfolger“, eine für ihn „verlockende“ Aussicht. 1874 verlobt sich S. mit Wilhelmine T., einer Pfarrerstochter. Im Mai 1875 (30. Lj.) folgt die Hochzeit. Er kann seine Frau „in ein sauber eingerichtetes Heim führen“, da er „schon Hausbesitzer (ist)“. Im selben Monat liefert er die mittlerweile fertiggestellte Preisarbeit ab und erhält den Preis. Der Verein beschließt, mit einer „dritten Abteilung der Hanserezesse zu beginnen“. Diese Aufgabe wird S. übertragen, die Lehrerstelle kann er daneben „nicht behalten“.

[17] Februar 1876 wird der Familie „ein Söhnlein“ geboren – fünf weitere Kinder werden folgen –, was den Entschluß, die Lehrerstelle aufzugeben, „noch mehr (erschwert)“. Er wagt „ihn trotzdem“, die Frau rät „mehr zu als ab“. Oktober 1876 (31. Lj.) scheidet S. aus dem „Verband der Hauptschule“, was ihm „nicht ganz leicht“ wird. Die „Aussicht, einmal Stadtbibliothekar zu werden“, hat eine gewisse Bedeutung bei dem „Übergang“. S. macht jedoch keine detaillierten Angaben, wie er die Folge Monate finanziert hat. An späterer Stelle heißt es, er habe „ein Gehalt vom Hansischen Geschichtsverein“ bezogen. S. gibt an, daß er „gleich im Oktober“ Reisen zur Fortsetzung seiner Studien unternimmt. „In der Zeit von 1877 bis 1882 [32. bis 37. Lj.] (ist er) alles in allem mehr als ein Drittel der Zeit von der Familie getrennt“. Seine Frau sagt „scherzend, sie hätte ebensogut einen Kapitän heiraten können“. Die Archivreisen führen ihn nach Hamburg, Lübeck, Danzig, Köln, Stockholm, Kopenhagen, Brügge, Soest, Reval und Berlin. Erwähnung findet noch, daß die von Finnland nach Reval führende, fünf Monate währende Reise im September 1877 endet, nachdem S. dort „die Aufforderung (erreicht), am 1. Oktober (32 J. 6 M.) eine in Jena neu begründete außerordentliche Professur für mittelalterliche Geschichte zu übernehmen“.

### *Professor in Jena*

[18] S. ist mit „den (S)einigen schon am 4. Oktober zur Stelle“. Bei der ersten Vorlesung, die er hält, erreicht er das Ziel zunächst nicht, später „aber jedesmal den vollen Abschluß“. Bei Einladungen von Kollegen spielen er und seine Frau „keine glänzende Rolle“, er gewöhnt sich „erst im Laufe der Jahre allmählich an „Gesellschaften“. S. kommt „aus einem Verkehrskreise, in dem die verschiedensten Arten akademischer und nichtakademischer Bildung vertreten“ sind. Bei den Universitätskollegen fällt ihm „bald eine wenig erfreuliche Einseitigkeit auf“, sie sind „in der Hauptsache Fachgelehrte“. Als er im dritten Semester von Bremen her aufgefordert wird, „die durch Kohls Ableben erledigte Stadtbibliothekarsstelle zu übernehmen, (ist er) sehr geneigt, dem Rufe zu folgen.“ Seine Frau hält ihn „davon zurück“.

[19] S. lehrt von 1877 bis 1885 (32. bis 40. Lj.) in Jena. In diesen siebeneinhalb Jahre ist er „mit geringem Gehalt“ angestellt. Es bleibt „um mehr als 1200 Mark zurück hinter dem, was (er) in Bremen als Lehrer bezogen“ hat. Bei der 1880 erfolgenden Ernennung zum ordentlichen Honorarprofessor wird ihm eine Aufbesserung zuteil, doch ist er „immer noch darauf angewiesen, einen erheblichen Teil des unabweisbaren Bedarfs mit der Feder und durch Vorlesungshonorare zu gewinnen“. Pfingsten 1883 (38. Lj.), S. hat nach eigenen Angaben „seit dem Jahre 1872“ (27. Lj.) keine „Sommerfrische“ mehr gehabt, stellt sich heraus, daß er „mit den Nerven völlig zusammengebrochen“ ist. Er schläft im „nächsten halben Jahr auch mit Schlafmitteln höchstens auf Stunden“. S. glaubt „alle möglichen Krankheiten zu haben“ und leidet „an allen Organen“. Der Arzt diagnostiziert: „Ihnen fehlt nichts; büffeln Sie nicht so viel.“ Seine Vorlesungen hält er „immer“ durch, „aber darüber hinaus (möchte er) nichts Gedrucktes oder Geschriebenes sehen. Eine Postkarte zu schreiben, (ist ihm) schon eine Last.“ Winter 1883/84 und Sommer 1884 bessert sich sein Zustand „langsam“.

#### *Breslau*

[20] Ostern 1885 (39. Lj.) „vertauscht“ S. Jena mit Breslau. Die Berufung bedeutet „schwerwiegenden finanziellen Fortschritt“, die „festen Einnahmen (werden) auf nahezu das Doppelte“ erhöht. Soweit Geselligkeit in Frage kommt, verlebt S. dort „höchst angenehme Jahre“. S. nennt als „Schattenseite“ des Breslauer Lebens, daß es „Großstadtleben“ ist. Frühjahr 1888 erhält er einen Ruf nach Tübingen, gleichzeitig ist er in Halle vorgeschlagen. S. nimmt für Tübingen an. Er will seinen Kindern „ein Aufwachsen in Feld und Wald, in Gottes freier Natur sichern.“

#### *Tübingen, Heidelberg und Berlin*

[21] S. lehrt von 1888 bis 1896 (43. bis 51. Lj.) in Tübingen. Er kann dort „Band 4 und 5 der Hanserezesse zum Druck bringen und den ersten Band der Fortsetzung Dahlmanns veröffentlichen“. Mitte 1896 entschließt sich S., eine Berufung nach Heidelberg anzunehmen. Die Universität, an der „TREITSCHKE gelehrt“ hatte, besitzt für ihn „große Anziehungskraft“. Die Mutter von S., die „alle Umzüge mitgemacht“ hat, stirbt 1897 in Heidelberg, worauf die Lebenserinnerungen nur an entlegener Stelle eingehen.

[22] In der Heidelberger Zeit erscheint „noch ein weiterer Band der Geschichte Dänemarks (1902)...sowie Band 6 der Hanserezesse“ und S. wird in der Nationalliberalen Partei aktiv. Ende des Sommersemesters 1901 (56. Lj.) erhält er einen Ruf nach Straßburg, den er ohne weitere Verhandlungen ablehnt. Gegen Ende des Sommersemesters 1902 (57. Lj.) erhält er die Aufforderung, die Professur für mittelalterliche Geschichte an der Berliner Universität zu übernehmen. Die mit dem Kultusministerium geführten Verhandlungen ergeben „keine Einigung“, S. scheut „auch zurück vor dem Häusermeer, in das (er fürchtet) untertauchen zu müssen.“ Als die Aufforderung „zum zweiten Mal“ an ihn herantritt, folgt er ihr.

[23] April 1903 (58. Lj.) tritt er das Berliner Amt an. Er liest dort „vor 2 bis 300 Zuhörern“ und gibt „noch den 7. Band der Hanserezepte“ (1905; 60. Lj.) heraus. 1907 (62. Lj.) erscheint eine „Weltgeschichte der Neuzeit“, die bis 1923 elf Auflagen erlebt. 1910 veröffentlicht er eine „Deutsche Geschichte“, die bis 1922 neun Auflagen erfährt. S. berichtet ausführlich von „größeren Reisen“ und davon, daß er „alle nationalen Fragen, mit lebhaftester Anteilnahme“ verfolgt. Er ist Mitglied zahlreicher Vereine, was er mit den Worten kommentiert: „Man könnte mich der Vereinsmeierei zeihen.“ 1921 (76. Lj.) wird S. von den Amtspflichten entbunden. S. stirbt 1929 (83. Lj.) in Berlin-Steglitz.

### 5.3.2 Analysen

#### *Der kometenhafte Aufstieg*

Die Anamnese von Dietrich S. ist länger ausgefallen als die der bisher behandelten Fälle. Das hängt nicht nur damit zusammen, daß von ihm 250 Druckseiten zählende Lebenserinnerungen vorliegen, sondern es hat auch damit zu tun, daß sein Lebenslauf mehr Stationen aufweist als die Werdegänge von M. und K. Als Packhausarbeitersohn geboren, ist er im Vergleich zu den bisher behandelten Fällen derjenige, der hinsichtlich des materiellen und kulturellen Erbes für einen Aufstieg am schlechtesten ausgerüstet war. Seine Herkunft ist durch eine proletarische, ökonomisch gedrückte und unsichere Lebenslage bestimmt. Diese Ausgangssituation hebt sich ebenso deutlich ab von dem bildungseifrigen Familienklima des Angestelltensohns K. wie auch von dem durch Selbständigkeit bestimmten Berufsmilieu des Schuhmachersohns M. Trotz dieser extrem widrigen Ausgangslage ist S. höher hinausgeklommen als K. und M.

Um den Werdegang von Dietrich S. in seiner Eigentümlichkeit charakterisieren zu können, bieten sich drei Analyseperspektiven an: Die Untersuchung der Statuspositionenabfolge, die Berücksichtigung der zeitlichen Entwicklung des Lebenslaufs, sowie die Betrachtung in der Dimension des Berufserfolges. Was die Statuspositionenabfolge anbelangt, entfaltet sich sein Werdegang nach der Logik eines Treppenstufenaufstiegs. Von Christian M. unterscheidet ihn lediglich, daß er vor der Immatrikulation an der Universität in der sozialen Hierarchie aller möglichen geistig bestimmten Berufe eine Stufe tiefer angefangen hat. Wie ein Blick auf die Übersicht seiner Lebensgeschichte zeigt, wird durch das Einmünden in den Elementarlehrerberuf der gesamte weitere Werdegang determiniert. So wie der Schuhmachersohn M. in seinem Karrierer Verlauf immer wieder in die Arme der katholischen Kirche zurückkehrte um den Abschluß seiner beruflichen Entwicklung schließlich als Kirchenrechtler zu finden, war bei Dietrich S. der erste Schritt in den Lehrerberuf folgenreich. Er hatte nahezu alle möglichen Lehrberufe inne, die in der Berufslandschaft des 19. Jahrhunderts in Gestalt stabiler Erwerbschancen ausdifferenziert waren: Nach dem dreijährigen Besuch eines Lehrerseminars



wurde S. zuerst Lehrer einer „Elementarklasse mit 60 Knaben im Alter von 6 bis 8 Jahren“ [11]. Zweieinhalb Jahre später hatte er durch den Eintritt in eine „Privatrealschule“ bereits mit Knaben „reiferen Alters“ [12] zu tun. Erst von dieser Stellung aus nahm er das Studium in Angriff. Nach dem Ablegen der Prüfung für den Unterricht an höheren Schulen übernahm er eine „Lateinklasse“ [15], um von dieser Position aus schließlich ohne formelles Habilitationsverfahren einen Ruf auf eine „neu begründete außerordentliche Professur für mittelalterliche Geschichte“ [17] in Jena anzunehmen.

DIETRICH S. (*16.5.1845)	DATIERUNG	LEBENSALTER
Eintritt in die Klippschule	Mai 1851	06 J. 00 Mo.
Wechsel in die Kirchspielschule	Mai 1852	07 J. 00 Mo.
Tod des Vaters	Dez. 1855	10 J. 08 Mo.
Eintritt in das Lehrerseminar	März 1860	14 J. 10 Mo.
Tätigkeit als Elementarschullehrer	Apr. 1863	17 J. 11 Mo.
Übertritt in die Vorbereitungsschule für Hauptschüler	Apr. 1864	18 J. 11 Mo.
Lehrerexamen (Festanstellungsprüfung)	Feb. 1865	19 J. 09 Mo.
Übertritt in eine Privatrealschule	Okt. 1865	20 J. 06 Mo.
Lehrbefähigung für Englischunterricht	Feb. 1867	21 J. 09 Mo.
Aufnahme des Philologiestudiums in Jena und Heidelberg	Apr. 1868	22 J. 11 Mo.
Meldung als Kriegsfreiwilliger	Dez. 1869	23 J. 08 Mo.
Neuaufnahme des Studiums in Göttingen	Apr. 1870	24 J. 11 Mo.
Promotion	Dez. 1871	25 J. 08 Mo.
Antritt einer Hilfslehrerstelle	Apr. 1872	26 J. 08 Mo.
Prüfung für Unterricht an höheren Schulen	Mai 1872	27 J. 00 Mo.
Gymnasiallehrer in Bremen	Okt. 1872	27 J. 06 Mo.
Eheschließung und Zuerkennung der Preisarbeit des Geschichtsvereins	Mai 1875	30 J. 00 Mo.
Austritt aus der Schule und Archivreisen für den Hansischen Geschichtsverein	Okt. 1876	31 J. 06 Mo.
Außerord. Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Jena	Okt. 1877	32 J. 06 Mo.
Ernennung zum Honorarprofessor	Juni 1880	35 J. 01 Mo.
Nervenzusammenbruch	Mai 1883	38 J. 00 Mo.
Ernennung zum ordentlichen Professor	Okt. 1883	38 J. 06 Mo.
Ordinarius in Breslau	Apr. 1885	39 J. 11 Mo.
Ordinarius in Tübingen, Ablehnung eines Rufes nach Halle	1888	43 J.
Ordinarius in Heidelberg	1896	51 J.
Ablehnung eines Rufes nach Straßburg	1901	56 J.
Ablehnung eines Rufes nach Berlin	1902	57 J.
Ordinarius in Berlin	1903	58 J.

Dietrich S. ist wie Christian M. auf dem Wege eines Treppenstufenaufstiegs in das Ordinariat gelangt. Doch erlangte er die Ernennung zum ordentlichen Professor wie Christian M. ebenfalls an seinem 35. Geburtstag, und das obwohl er mehr Stufen als dieser bewältigte. Diese beschleunigte Statusprogression ist deswegen erstaunlich, da das zeitintensive Verfolgen mehrerer Berufskarrieren hintereinander einen ständigen Konflikt mit den Zeitvorgaben der institutionellen Ordnungen schafft, die festlegen, ob ein Kandidat zu „früh“ oder zu „spät“ die entsprechenden Etappen gemeistert hat.

Neben der zeitlichen Entwicklung seines Lebensverlaufs ist der zwischen Erstberufung und Emeritierung liegende Lebensabschnitt von S. markant. Waren Christian M. und Ferdinand K. lediglich jeweils an einer Universität tätig, so hat Dietrich S. an fünf Universitäten gelehrt. Mit fünf angenommenen und drei weiteren abgelehnten Rufen [20, 22] war das Gelehrtenleben von S. außerordentlich erfolgreich.

### *Der fehlende signifikante Andere: Waisenstatus und Berufserfolg*

Aus der Analyse des Werdegangs in den Dimensionen Aufstiegsmodus, *timing* der Statusübergänge und beruflicher Erfolg geht hervor, daß bei Dietrich S. ein akzelerierter Treppenstufenaufstieg mit einem kometenhaften Aufstieg in der Lebensphase zwischen Erstberufung und Emeritierung vorliegt. Worauf läßt sich dieser berufliche Erfolg, der gerade auch mit Blick auf seine schlechten Startchancen als Arbeitersohn erstaunlich wirkt, zurückführen? Fast alle Menschen werden im Laufe ihres Lebens mit dem Tod ihrer Eltern konfrontiert. Doch sind weitaus die meisten erwachsene Personen, wenn, wie es in Todesanzeigen so oft heißt, deren Eltern sie „für immer verlassen.“ Um 1900 lag die Wahrscheinlichkeit, bis zum 20. Lebensjahr den Vater, die Mutter oder beide zu verlieren, bei etwa 25 Prozent, gegenwärtig liegt die Verwaisungswahrscheinlichkeit im Bevölkerungsganzen bei 10 Prozent (TÖNNIES 1930, S. 41; FEICHTINGER 1978, S. 156). Humanwissenschaftler haben immer wieder behauptet und nachzuweisen versucht, daß Elternverluste in Kindheit und früher Jugend von Bedeutung für das äußere und innere Lebensschicksal der Betroffenen sind. Dabei betrachtete man zunächst Elternverluste als Entwicklungsstörungen des sozialen Verhaltens und konnte bei jugendlichen Straftätern mit ausgeprägt antisozialer Tendenz nachweisen, daß bei ihnen Elternverluste häufiger auftreten als in der Durchschnittsbevölkerung. Von den deutschen Soziologen war TÖNNIES einer der ersten, der sich diesem Forschungsgegenstand zuwandte. In seinen „Studien über Verbrechen in Schleswig-Holstein“, welche auf der Durchsicht von 3.500 Personalakten von Zuchthausinsassen in den Jahren 1879-1902 basieren, konnte er zeigen, daß 44 Prozent der männlichen Inhaftierten Vater oder Mutter oder beide vor dem 20. Lebensjahr verloren hatten (1930, S. 17; TOMAN 1987, S. 45f.). Früh erlittene Elternverluste wurden jedoch nicht nur mit antisozialen Verhaltenstendenzen sondern auch mit außergewöhnlicher Leistungsbereitschaft in

Verbindung gebracht. Insbesondere Psychiater, Psychologen und Tiefenpsychologen waren darum bemüht, zu zeigen, daß Elternverluste zu herausragenden Leistungen in Kunst, Wissenschaft und Politik führen können. Nach diesen Untersuchungen zu urteilen, sind im Reich des Wahren, Schönen und Guten bezifferbar mehr Waisen zu finden als in der restlichen Bevölkerung (EISENSTADT/ HAYNAL/ RENTCHNIK/ DE SENARCLENS 1989).

Dietrich S. wurde im Alter von etwa zehneinhalb Jahren Vaterweise [5]. Läßt sich der außergewöhnliche Berufserfolg mit dem frühen Vaterverlust in Verbindung bringen? Die Angaben über die hohen Verwaisungsquoten unter Straftätern legen den Schluß nahe, daß bei einer Frühverwaisung die Struktur des mutualistischen Beziehungsnetzes der familiär-verwandtschaftlichen und außerfamiliären Umwelt mit ausschlaggebend für die weitere Entwicklung ist. Der hier zur Diskussion stehende Packhausarbeitersohn S. wuchs unter unterstützenden ökologischen Rahmenbedingungen heran: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war bei Eheschließungen der Mann in der Regel älter als die Frau (etwa 2 Jahre bei ungelernten Arbeitern, bei Angestellten 3, in den akademischen Berufen entsprechend steigend, mit dem Extremwert einer Altersdifferenz von 7 Jahren bei den Professoren; SCHMEISER 1994, S. 396f.). Bei den Eltern von S. lag eine inverse Altersstruktur vor, da die Mutter vier-einhalb Jahre älter als der Vater war [2]. Bei der mit der Verwitwung auf sie zukommenden Aufgabe der Neuorganisation von Familie und Haushalt war ihr Alter ebenso eine stabilisierende psychische Stärke wie der Umstand, daß sie schon vor dem Verlust des Gatten berufstätig gewesen war. Zu berücksichtigen ist ferner, daß die Mutter von S. eine zielstrebige und ehrgeizige Frau war, die die Bildungsambitionen ihres Sohnes förderte: S. wurde nicht in die „Freischule“ [7] sondern in eine bessere Schule geschickt; nach dem Tod des Vaters achtete sie darauf, daß S. nicht mit den „in keinem guten Ruf“ [6] stehenden Zeitungsjungen Umgang pflegte. Elternverlust kann ferner Bindungsfurcht zur Folge haben (LANDOLF 1968, EDELMAN 1995). Einer solchen Entwicklung zum Einzelgänger stand bei Dietrich S. entgegen, daß der familiäre Binnenraum der Herkunftsfamilie nicht hermetisch von der sozialen Außenwelt abgeschottet war. Durch den von den Eltern nebenher betriebenen „Schenkeller“ [2] war bereits in den vier Wänden der Intimsphäre der Familie eine Öffnung zu Außenkontakten und ihren Austauschbeziehungen gegeben. S. war der Umgang mit fremden Personen von Beginn an vertraut.

Der Vaterverlust hat Dietrich S. keine Begabung verliehen, die er nicht zuvor schon besaß. Er galt schon vor dem Tod des Vaters bei den Klassenkameraden als eine Person, die „in allen Schulpflichten Rat und Hilfe leisten“ [7] konnte. Wie läßt sich demnach der frühe Tod des Vaters als ein einschneidendes Lebensereignis begreifen, welches die Fähigkeiten von S. in einem Maße entwickeln half, die den alltäglichen Rahmen sprengte? Strukturphänomenologisch sind vier Sachverhalte bemerkenswert, die einen Zusammenhang zwischen Frühverwaisung und Berufserfolg plausibilisieren:

(1) Wie immer man auch die Funktionen von Vätern im Prozeß der Sozialisation im einzelnen bestimmen mag, ein zentraler Aspekt väterlichen Erziehungsgeschehens besteht in der Vermittlung eines *sense of one's place*. Dieser praktische Sinn der Selbstverortung reguliert, welche Bildungs- und Berufsamitionen „vernünftig“ sind oder nach dem Schema „das ist nichts für uns“ als irrelevant betrachtet werden. Im Falle eines frühzeitigen Väterverlusts wird diese soziale Platzierung gelockert. Die Auflösung der Familie läßt die künftige soziale Zugehörigkeit und Verortung offen und unbestimmt.

(2) Im Alltagsverständnis gelten Aufsteiger als Personen, die der Täuschung unterliegen, die erreichte Position ausschließlich ihrer eigenen Leistung zu verdanken, und die folglich davon überzeugt sind, daß sie nur auf sich selber zählen können, um ihr Glück zu machen. Diese Typisierung des nur auf sich selbst bauenden Aufsteigers steht in einem sinnhaften Entsprechungsverhältnis zu der Extremerfahrung des völlig auf sich alleine Gestelltheits, die der frühzeitige Tod des Vaters infolge des Verlusts der Garantie der äußeren, materiellen Sicherheit nach sich zieht. Der plötzliche Verlust der äußeren Sicherheitsgarantie kann die Herausbildung der Fähigkeit, auf eigenen Füßen zu stehen beschleunigen, wie dies bei Dietrich S. der Fall war. Er wußte kurz nach dem Tod des Vaters über den Verdienst der Mutter und die Situation des Haushalts „ganz genau“ Bescheid und überlegte, wie er „mitverdienen“ [6] könnte. Auf dem Hintergrund dieser bereits sehr früh angeeigneten Realitätstüchtigkeit wird schließlich auch der überraschende Hinweis des 30 Jahre alten S. verständlich, der anlässlich seiner Eheschließung nicht ohne Stolz erklärt, er habe seine Frau „in ein sauber eingerichtetes Heim führen“ können, da er „schon Hausbesitzer war“ [16]. Während Christian M. und Ferdinand K. mit einem Heiratsalter von 39 und 44 Lebensjahren Spätheiratende waren, war Dietrich S. nicht nur in der Lage, sich im *timing* der Familiengründung an normalbiographischen Standards zu orientieren, sondern auch fähig, durch den Hausbesitz gleichsam prototypisch die Rolle einer äußeren Sicherheit garantierenden Ehemanns übernehmen zu können.

(3) Dietrich S. ist nahezu sein gesamtes Leben lang von einem akademischen Erfolg zum anderen geschritten, und, wie er angibt, „durch mehr als 20 Jahre selten vor Mitternacht schlafen gegangen“ [9]. In seinem beruflichen Werdegang zeichnet sich eine kontinuierliche, von eindeutigen Zielsetzungen bestimmte und von einer außerordentlichen Zielstrebigkeit getragene Ausdehnung des Tätigkeitsbereichs ab. Worauf gründet die Fähigkeit von S., sich ganz auf das Verfolgen seiner Ziele zu konzentrieren, und die zur ihrer Verwirklichung notwendigen Schritte mit außergewöhnlicher Energie in Angriff zu nehmen? Die meisten sind Erwachsene, wenn sie durch den Tod naher Angehöriger ein Wissen um den eigenen Tod erwerben. Unter dem Einfluß der Erfahrung der Grenze des Todes transformiert sich das alltägliche Handeln, das auf der grundsätzlichen Annahme aufbaut, die früheren erfolgreichen Handlungen wiederholen zu können. Die Idealisierung des *Ich-kann-im-*

*mer-wieder* wird nun von der einschränkenden, aber „leisen Erinnerung begleitet: bis auf weiteres“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN 1984, S. 173). Der expansive, zielstrebig einen Erfolg nach dem anderen Erfolg realisierende Lebensverlauf von Dietrich S. setzt als Bedingung der Möglichkeit seiner Genese eine massive Erfahrung der Grenze des Todes voraus. Sein Lebensverlauf ist in einer existentialistischen Lebensanschauung fundamentiert, die in Kontrast steht zum alltagsbiographisch so oft zu beobachtenden Zukunftshorizont *Ich-habe-mein-ganzes-Leben-noch-vor-mir*. Ein früher Elternverlust beinhaltet die Konfrontation mit der Erfahrung, „daß das Leben – und insbesondere das eigene – Grenzen hat und ganz plötzlich, ohne Vorwarnung, enden kann“ (EDELMAN 1995, S. 343). Eine Verarbeitungsmöglichkeit dieser Todeserfahrung besteht darin, die Fähigkeit zu entwickeln, sich eindeutige Ziele zu setzen und der Verinnerlichung einer entsprechenden Entschlossenheit, diese zu erreichen, bevor die Zeit abgelaufen ist. In der Vorstellung von S. bestand das Leben aus einer kurzen Spanne zwischen den Fixpunkten Geburt und Tod. Den Verlust des Vaters und die Erfahrung des Todes von drei Geschwistern [2] verarbeitete er nicht fatalistisch, sondern er entwickelte einen tatkräftigen Blick nach vorne. Den Tod konnte er nicht beherrschen, aber das; was er persönlich erreichen wollte schon.

(4) Ein vorzeitiger Elternverlust schafft mit Blick auf die altersgleiche Bezugsgruppe eine Situation der Andersartigkeit. Sie kann den Wunsch intensivieren, Eltern zu haben wie alle anderen auch. Dietrich S. hat seinen Vater mit zehneinhalb Jahren verloren, d.h. mitten im Schulkindalter. In Kontakten zu Elementarschullehrern gelang es ihm, Anerkennung zu erringen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Beginnend mit dem Initialerlebnis, im Auftrag des Vorstehers der Schule den „Faulenzer“ [8] für ein neues Rechenbuch zu verfertigen, trat S. in der Folge in nähere Beziehungen zu den Lehrern seiner Schule, die ihn darin bestärkten, „Lehrer zu werden“ statt „aufs Kontor“ [9] zu gehen. Auf dem weiteren Lebensweg von Dietrich S. begegnet man einer großen Zahl von Patenschaftsbeziehungen. Das Beziehungsnetz zu Lehrern, Professoren und einflußreichen Gönnern ist so weitverzweigt, daß die namentliche Nennung aller sozialen Paten in der Anamnese von S. unterblieb, um die Beschreibung der ohnehin dynamischen Verlaufsstruktur nicht zu unübersichtlich zu gestalten.

Der faktische Väterverlust prädisponierte, eine gleichsam unbegrenzte Zahl von Patenbeziehungen zu knüpfen, wobei der bei S. zu beobachtende Hang zur „Vereinsmeierei“ [23] nur eine weitere Facette dieser exzeptionellen Kontaktfähigkeit darstellt. Bei Dietrich S. führte der frühe Väterverlust nicht in die soziale Isolation, sondern hatte umgekehrt einen Ausbau der Außenbeziehungen zur Folge, wobei gerade die Beziehungen zu älteren Männern intensiviert wurden. An die Stelle des Vaters als „Brücke nach aussen“ (LANDOLF 1968, S. 20), wurden für ihn Lehrer und Professoren zu signifikanten Anderen soziokultureller Integration. Sie waren ihm konkrete Vorbilder, d.h. Iden-

tifikationsfiguren wie jener H. VON TREITSCHKE, dessen Art und Weise, sich aufs Katheder zu stellen er „unwillkürlich“ nachahmte, als er selbst „zu dozieren“ [14] hatte. Neben dieser im Vordergrund stehenden Identifikation mit den sozialen Paten ist jedoch die identitätsstiftende Funktion des Vaters für die Strukturierung des Lebenslaufs von S. beeindruckend: Zu den „schönsten Erinnerungen“ der Kinderzeit zählt S. die „nach verschiedenen Seiten zur Stadt hinaus“ führenden Spaziergänge, die der Vater mit dem Sohn als „ständigem Begleiter“ in jener Zeit unternahm, als die Krankheit es ihm verunmöglichte, geregelter Arbeit nachzugehen [3]. Für S. war diese kurze Zeit, in dem der Vater ihm wie in jenem Bilderbuchvers derjenige sein konnte, der allem einen Namen gibt, bedeutsam. Er wurde nach dem Verlust des Vaters in dessen Funktion als Vermittler eines geistigen und kulturellen Bezugssystems selbst für andere ein Vermittler von Kultur als Elementarschul-, Real-, Gymnasial- und Hochschullehrer. In der Lebensgeschichte von S. reproduziert sich jedoch nicht nur die „schönste“ Kindheitserinnerung als eine Art Echostruktur, sondern in ihr wiederholt sich auch die Erfahrung des Entstehens der Leerstelle des signifikanten väterlichen Anderen. Nach dem Tod des Vaters kam er auf den „wunderlichen Gedanken, alle Straßen und Gänge“ [7] des Bremer Gebietes abzuwandern, den er dann auch in die Tat umsetzte. Dieser „Sehnsucht, zu wandern, allerlei zu sehen und zu erkunden“ [7] begegnet man in der Lebensgeschichte von S. auf Schritt und Tritt und in allen möglichen Konkretisierungsformen: Sei es nun in Gestalt einer sehr ausgedehnten Reisetätigkeit, die in der Anamnese nur verkürzt wiedergegeben wurde, in dem Hang, sich bei diesen Reisen wie ein „Volksangehöriger“ [12] in die Eigenart der dort ansässigen Bevölkerung einzufühlen, oder in der ebenfalls nicht detailliert dokumentierten Neigung, einer Unzahl von Vereinen [23] anzugehören. Nicht zuletzt steht die von Jena über Breslau, Tübingen und Heidelberg nach Berlin führende Lehrstuhlbiographie ebenso für eine umfassende Mobilitätsbereitschaft ein wie die Fähigkeit von S., eine Vielzahl sozialer Patenschaftsbeziehungen zu knüpfen und zu lösen. – Diese umfassende, nicht stillzustellende Mobilität trägt den Charakter einer ins Leere gehenden Suche nach einem Halt gewährenden geistig-kulturellen Bezugspunkt, doch sollte sie nicht negativistisch als Identitätsdiffusion aufgefaßt werden. Die mit der vaterlosen Situation geschaffene soziale Heimatlosigkeit hat ihren Kristallisationskern in der Forschung als der ortlosen Zone der Entstehung des Neuen. Die durch den faktischen Vaterverlust entstandene Leerstelle des nichtsubstituierbaren signifikanten Anderen schuf einen Identitätskern, nämlich jenen, als Forscher zum Schöpfer neuen Wissens zu werden und an der Schaffung von Kultur mitzuwirken.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß ein frühzeitiger Vaterverlust eine den Aufstieg begünstigende Situation gelockerter sozialer Plazierung sein kann, die mit der Habitualisierung einer außergewöhnlichen Realitätstüchtigkeit und dem Erwerb einer Zielstrebigkeit freisetzenden Grunddisposition einhergeht, da der Elternverlust die subjektive Vorstellung von der eigenen Lebenserwartung modifiziert. Schließlich hat sich gezeigt, daß Vaterverlust in

besonderem Maße Energien zum Eingehen sozialer Patenschaftsbeziehungen freisetzt.

Dietrich S. ist kein Einzelfall eines vaterverwaisten Stars. Wie aus der Übersicht hervorgeht, waren unter den untersuchten Aufsteigern Vaterwaisen die beruflich erfolgreichsten Hochschullehrer:

Frühverwaisung und beruflicher Erfolg: Lehrstuhletappen der Professoren bildungsferner Herkunft und Vaterverlust (in Lebensjahren)

Fall	1. Ruf	2. Ruf	3. Ruf	4. Ruf	5. Ruf	Vater-/Mutterverlust
Adolf L.	[Wien]					
Hermann Z.	[Berlin]					
Ferdinand K.	Wien					
Peter W.	Münster					
Hermann S.	Marburg					
Christian M.	Würzburg					
Rudolf K.	Czernowitz	Wien				
Dietrich B.	Dorpat	Rostock				
Helmut K.	Halle	Berlin (Ost)				
Wilhelm R.	Breslau	Innsbruck	Halle			
Ferdinand S.	Zürich	München	Berlin			Va 02. Lj.
Paul K.	Marburg	Innsbruck	Königsberg	Bonn		
Leopold W.	Wien	Graz	Heidelberg	München	Wien	Va 08. Lj.
Dietrich S.	Jena	Breslau	Tübingen	Heidelberg	Berlin	Va 10. Lj.

Erläuterung: Ortsangaben in eckigen Klammern verweisen darauf, daß der betreffende Fall nur eine Titularprofessor oder eine außerordentliche Professor erlangte. Genannt werden nur die angenommenen Rufe auf ein Ordinariat. Erhaltene und nicht angenommene Rufe werden nicht angeführt.

Eine Ausnahme fällt in der Übersicht auf, doch sie bestätigt die Regel: Unter den vier erfolgreichsten Professoren ist ein nichtverwaister Hochschullehrer. Es handelt sich um den in Marburg, Innsbruck, Königsberg und Bonn lehrenden Paul K. (*Fall Nr. 5*). K. wurde 1840 als „das 12. Kind“ der Familie in Berlin geboren, wo seine Eltern ein „Tanzinstitut“ unterhielten. Er gibt an, „meist der Obhut der älteren Schwestern anvertraut“ gewesen zu sein, da sich die Eltern „wenig um den einzelnen kümmern“ konnten. Da er betont, unter Bedingungen faktischer Elternabwesenheit herangewachsen zu sein, liegt bei ihm eine der Verwaisung wahlverwandte Aufwuchskonstellation vor.

## 6. Schluß

Die Werdegänge der drei klassischen Grenzfälle wurden als Muster des Übergangs von Status zu Status, als Abläufe in der Zeit und in der Dimension des beruflichen Erfolgs analysiert. Dabei konnte dargelegt werden, wie die mehr

oder weniger große Verfügung über ökonomisches und kulturelles Kapital als den Bewegungsspielraum einengende und vergrößernde Rahmenbedingungen wirkten und die Werdegänge strukturierten.

Väter und soziale Paten, so konnte gezeigt werden, stellen die Schlüsselfiguren im Prozeß des sozialen Aufstiegs dar. An den untersuchten Grenzfällen zeigt sich zunächst, daß diejenigen, welche von einer konfliktreichen Beziehung zu ihren Vätern berichteten, durchschnittlich erfolgreich waren, während jene, die in einer engen Bindung zu einem sie unterstützenden Vater aufgewachsen waren, am wenigsten Erfolg hatten. Von diesen als *Stufenkletterer* und *Fehlstarter* bezeichneten Typen hebt sich der Typus des *Stars* als der nicht häufig anzutreffende Grenzfall derjenigen ab, die früh Vaterweise geworden waren, und die klar abgrenzbar als diejenigen imponieren, die einen kometenhaften Aufstieg realisierten.

Die genannten Typen stellen systematische Varianten des Lösens und Eingehens von Patenschaftsbeziehungen dar. Wenn für einen erfolgreichen Aufstieg eine Serie solcher Beziehungen konstitutiv ist, dann folgt daraus, daß die erreichte Steighöhe sozialen Erfolgs davon abhängt, wie es einem Aufsteiger gelingt, die „gemischten Gefühle“ gegenüber männlichen Personen auszutariieren. Bei der Untersuchung der Lebensgeschichten fällt auf, daß die bevaternen *Fehlstarter* die milieuübergreifende Interaktion nur mit weitgehend anonym bleibenden Anderen auf Dauer gestellt hatten, wodurch sie weniger erfolgreich waren als die *Stufenkletterer*, denen es gelungen war, in milieuübergreifenden Beziehungen in konkreten Verkehr mit konkreten Anderen zu gelangen. Bei den *Stars* wird deutlich, daß der faktische Vaterverlust dazu disponiert, eine unbegrenzte Zahl von Patenbeziehungen zu knüpfen.

## Quellen

### *Die Fälle*

Im folgenden werden nach der Angabe des Namens und der Lebensdaten lediglich der Vaterberuf und die Disziplinenzugehörigkeit genannt. Nachgewiesen werden nur die herangezogenen Lebenserinnerungen und Selbstdarstellungen. Für die Triangulation wurden zahlreiche biographische Materialien (Nekrologe, Würdigungen, Festschriftbeiträge, bio-bibliographische Artikel, *Curriculum vitae* der Dissertation, Kollegenurteile und vereinzelt Personalakten) ausgewertet. Sie sind an anderer Stelle nachgewiesen (SCHMEISER 1994, S. 406f.).

Fall Nr. 1: BARFURTH, D. (1849-1927): Kleinbauer/ Anatomie: Selbstdarstellung. In: GROTE 1923/2, S. 1-22.

Fall Nr. 2: KADECKA, F. (1874-1963): Beamter einer Brandversicherungsanstalt/ Strafrecht: Selbstdarstellung. In: GRASS 1952, S. 105-115.



- Fall Nr. 3: KÖSTLER, R. (1878-1952): Schreibgehilfe in einer Anwaltskanzlei/ Kirchenrecht: Selbstdarstellung. In: GRASS 1951/2, S. 93-104.
- Fall Nr. 4: KRAATZ, H. (1902): Bäckermeister/ Frauenheilkunde: Zwischen Klinik und Hörsaal. Autobiographie. Berlin (DDR) <sup>2</sup>1978.
- Fall Nr. 5: KRÜGER, P. (1840-1926): Tanzlehrer/ Römisches Recht: Selbstdarstellung. In: PLANITZ 1925/2, S. 153-169.
- Fall Nr. 6: LORENZ, A. (1854-1946): Sattlermeister/ Orthopädie: Ich durfte helfen. Mein Leben und Wirken. Leipzig 1937.
- Fall Nr. 7: MEURER, C. (1856-1935): Schuhmacher/ Kirchen-, Völkerrecht, Rechtsphilosophie: Selbstdarstellung. In: PLANITZ 1929/3, S. 125-152.
- Fall Nr. 8: ROUX, W. (1850-1924): Universitätsfechtmeister/ Anatomie: Selbstdarstellung. In: GROTE 1923/1, S. 141-206.
- Fall Nr. 9: SAUERBRUCH, F. (1875-1951): kaufmännischer Angestellter/ Chirurgie: Das war mein Leben. München 1960.
- Fall Nr. 10: SCHÄFER, D. (1845-1929): Packhausarbeiter/ Geschichte: Mein Leben. Berlin/ Leipzig 1926.
- Fall Nr. 11: STUTTE, H. (1909-1983): kaufmännischer Angestellter/ Kinder- und Jugendpsychiatrie: Selbstdarstellung. In: PONGRATZ 1977, S. 395-421.
- Fall Nr. 12: WENGER, L. (1874-1953): Landwirt/ Römisches Recht und Rechtsgeschichte: Selbstdarstellung. In: GRASS 1950/1, S. 133-156.
- Fall Nr. 13: WUST, P. (1884-1940): Hausierhändler und Siebmacher/ Philosophie: Gestalten und Gedanken. Rückblick auf mein Leben. (Gesammelte Werke, Bd. 8.) Münster i.W. 1967.
- Fall Nr. 14: ZONDEK, H. (1887-1979): Gemischtwarenhändler/ Innere Medizin: Auf festem Fusse. Erinnerungen eines jüdischen Kliniklers. Stuttgart 1973.

### *Nachweise der unselbständig veröffentlichten Selbstdarstellungen, Bibliographien von Gelehrtenselfbstdarstellungen*

- GRASS, N. (Hrsg.): Österreichische Rechts- und Staatswissenschaften der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Innsbruck 1952.
- GROTE, L.R. (Hrsg.): Die Medizin der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 8 Bde., Leipzig 1923-1929.
- JESSEN, J.: Die Selbstzeugnisse der deutschen Juristen. Erinnerungen, Tagebücher, Briefe. Eine Bibliographie. Frankfurt a.M./ Bern 1983.
- JESSEN, J.: Bibliographie der Selbstzeugnisse deutscher Mediziner. Erinnerungen, Tagebücher, Briefe. Frankfurt a.M./ New York/ Bern 1986. (a)
- JESSEN, J.: Bibliographie der Selbstzeugnisse deutscher Theologen. Erinnerungen, Tagebücher, Briefe. Frankfurt a.M./ New York/ Bern 1986. (b)
- JESSEN, J.: Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe deutscher Schriftsteller und Künstler. (Bibliographie der Autobiographien, Bd. 1.) München/ London/ New York/ Paris 1987. (a)
- JESSEN, J.: Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe deutscher Geisteswissenschaftler. (Bibliographie der Autobiographien, Bd. 2.) München/ London/ New York/ Paris 1987. (b)
- JESSEN, J.: Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe deutscher Mathematiker, Naturwissenschaftler und Techniker. (Bibliographie der Autobiographien, Bd. 3.) München/ London/ New York/ Paris 1989.

- PLANITZ, H. (Hrsg.): Die Rechtswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 3 Bde., Leipzig 1924-1929.
- PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Psychiatrie in Selbstdarstellungen. Bern/ Stuttgart/ Wien 1977.

## Literatur

- BELING, E.: Selbstdarstellung. In: PLANITZ, H. (Hrsg.): Die Rechtswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bd. 2., Leipzig 1925, S. 1-26.
- BERGER, P.L./ BERGER, B.: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung (1972). Reinbek 1976.
- BERGER, P.L./ LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (1966). Frankfurt a.M. 1980.
- BERTAUX, D./ BERTAUX-WIAME, I.: „Was du ererbt von deinen Vätern...“ Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: BIOS 4 (1991), S. 13-40.
- BERTLEIN, H.: Reifungsstil und Bildungserfahrung werktätiger Jugendlicher (1860-1910). Interpretationen von Arbeiterautobiographien. Frankfurt a.M. 1966.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen 1983, S. 183-198.
- BOURDIEU, P.: Die biographische Illusion. In: BIOS 3 (1990), S. 75-81.
- EDELMAN, H.: Töchter ohne Mütter. Vom Verlust der Geborgenheit. München 1995.
- EISENSTADT, M./ HAYNAL, A./ RENTCHNICK, P./ DE SENARCLENS, P.: Parental Loss and Achievement. Madison, Conn. 1989.
- FEICHTINGER, G.: Altersstrukturen, Lebenserwartung und Familienzyklus. Grundlagen aus der Demographie. In: ROSENMAYR, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen. München/ Zürich 1978, S. 127-163.
- FERBER, C. VON: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen. 1864-1954. (Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, Bd. 3.) Göttingen 1956.
- FREUD, S.: Der Familienroman der Neurotiker. In: DERS.: Psychologische Schriften. Studienausgabe Bd. 4, Frankfurt a.M. 1970, S. 221-226.
- FREUD, S.: Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: DERS.: Psychologische Schriften. Studienausgabe Bd. 4, Frankfurt a.M. 1970, S. 235-240.
- GERTH, H.H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Hrsg. von U. HERRMANN. Göttingen 1976.
- GERTH, H./ MILLS, C.W.: Person und Gesellschaft. Die Psychologie sozialer Institutionen. Frankfurt a.M./ Bonn 1970.
- HARDACH-PINKE, I./ HARDACH, G. (Hrsg.): Kinderalltag. Deutsche Kindheiten in Selbstzeugnissen 1700-1900. Reinbek 1981.
- JASPERS, K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin/ Heidelberg/ New York 1965.

- KAEUBLE, H.: Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850-1914. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 60 (1973), S. 41-71.
- KAEUBLE, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 121-149.
- KLATT, M.: Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Preussischen Richter und Staatsanwälte. Berlin 1904.
- KOLBECK, T.: Juristenschwemmen. Untersuchungen über den juristischen Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M./ Bern/ Las Vegas 1978.
- KOPPENHÖFER, P.: Bildung und Auslese. Untersuchungen zur sozialen Herkunft der höheren Schüler Badens 1834/36-1890. Weinheim/ Basel 1980.
- LANDOLF, P.: Kind ohne Vater. Ein psychologischer Beitrag zur Bestimmung der Vaterrolle. Bern/ Stuttgart 1968.
- MAYER, K.U.: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: DERS. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. (Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen 1990, S. 7-21.
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft (1934). Mit einer Einleitung hrsg. von C. W. MORRIS. Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1978.
- MÜLLER, F. VON: Lebenserinnerungen. Hrsg. von H. KLOIBER. München 1951.
- NIGGL, G.: Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung. Stuttgart 1977.
- NOTHAAS, J.: Sozialer Auf- und Abstieg im Deutschen Volk. Statistische Methoden und Ergebnisse. (Beiträge zur Statistik Bayerns, H. 117.) München 1930.
- RIPPEL, G.: Die Schönheit der katholischen Kirche, dargestellt in ihren äußeren Gebräuchen in und außer dem Gottesdienste. Mainz <sup>25</sup>1901.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Deutsche Schul-Chronik. Lernen und Erziehen in vier Jahrhunderten. Köln 1987.
- SCHLUMBOHM, J. (Hrsg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700-1850. München 1983.
- SCHMEISER, M.: PIERRE BOURDIEU – Von der Sozio-Ethnologie Algeriens zur Ethno-Soziologie der französischen Gegenwartsgesellschaft. Eine bio-bibliographische Einführung. In: Ästhetik und Kommunikation 16 (1986), 61/62, S. 167-183.
- SCHMEISER, M.: Akademischer Hasard: Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920. Eine verstehend-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1994.
- SCHMEISER, M.: Leiter ohne Sprossen. Privatdozentur und neuhumanistische Universitätsreform. In: Forschung & Lehre. Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes 2 (1995), H. 8, S. 418-421.
- SCHÜTZ, A./ LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2, Frankfurt a.M. 1984.
- STONEQUIST, E.V.: The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict (1937). New York 1967.
- STRECK, U.: Zwischen Drinnen und Draußen: Zur doppelten Orientierung sozialer Aufsteiger. In: Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 27 (1981), S. 25-44.
- TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224.
- TITZE, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92-121.

- TITZE, H./ HERRLITZ, H.-G./ MÜLLER-BENEDICT, V./ NATH, A.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1/1.) Göttingen 1987.
- TÖNNIES, F.: Uneheliche und verwaiste Verbrecher. Studien über Verbrechertum in Schleswig-Holstein. (Kriminalistische Abhandlungen, H. 14.) Leipzig 1930.
- TOMAN, W.: Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen. München 1987.
- WARNER, W. L./ ABEGGLEN, J.: Karriere in der Wirtschaft. Eine Untersuchung über die Erfolgreichen. Düsseldorf 1957.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie (1922). Besorgt von J. WINCKELMANN. Tübingen <sup>5</sup>1976.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Vom Handwerkersohn zum Millionär. Eine Berliner Karriere des 19. Jahrhunderts. München 1990.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Martin Schmeiser  
Lerchenweg 36, CH-3009 Bern



# Kollektive Sozialisation oder Professionalisierung?

Zwei Zugänge zur Geschichte bildungsbürgerlicher Berufsgruppen  
am Beispiel der preußischen Richterschaft im Vormärz

„Sozialisation“ als tragenden Begriff für die Geschichte einer akademischen Berufsgruppe zu wählen, ist bislang durchaus unüblich. Konkurrierende Konzepte, insbesondere der Professionalisierungsansatz, sind innerhalb der Geschichtsschreibung weit häufiger anzutreffen.<sup>1</sup> Dabei bietet die Sozialisationsforschung einen erfolgversprechenden Zugang zu zentralen Fragestellungen, die sich mit der Betrachtung historischer Berufsgruppen verknüpfen. So kann der Leitfaden der Sozialisation dazu beitragen, den politischen Standort, das Sozialprofil und die Mentalität von Berufsangehörigen herauszuarbeiten. Er kann hineinführen in die Analyse von informellen Netzwerken, Berufsritualen und Fachsprachen; er kann vordringen „hinter die Fassade der Stilisierungen“ (GRAUS 1987, S. 47). Die Voraussetzung dafür bildet allerdings ein ausformuliertes theoretisches Konzept, das nicht von der Sozialisationsforschung *pädagogischer* oder *soziologischer* Provenienz übernommen werden kann, sondern die Erfordernisse der *historiographischen* Praxis in Rechnung stellen muß.

Die Chancen und Grenzen eines solchen Ansatzes werden im folgenden zunächst theoretisch und in Absetzung von der gängigen Professionalisierungshistorie vorgestellt. Daran schließt sich der Versuch, das skizzierte Vorgehen anhand eines konkreten Beispiels – einer Kollektivbiographie der preußischen Richterschaft 1815 bis 1848/49 – durchzuführen.

## 1. Begründung und Methode des sozialisationshistorischen Zugangs

Der Blick auf das kollektive Handeln von Berufsgruppen ist durch die Brille der Professionalisierungstheorien seit den achtziger Jahren zwar geschärft, aber gleichzeitig auch verkürzt worden. Unter dem Vorzeichen der Professionalisierung rückten die akademisch geschulten Expertengruppen ins Zentrum des Interesses der deutschen Geschichtswissenschaft. Angeregt von der amerikanischen Soziologie, etablierte sich eine intensive Forschungsdiskussion über die Bildungsberufe und ihren Beitrag zur Entstehung der modernen bürgerlichen Gesellschaft. In diesem Fahrwasser wurde der Weg zu neuen Erkennt-

nissen über den Aufstieg moderner Expertengruppen – insbesondere der bildungsbürgerlichen Sparten wie Ärzte, Rechtsanwälte, Lehrer oder Pfarrer – gebahnt.<sup>2</sup> Die Aufmerksamkeit richtete sich dabei auf Berufe, die „eine langjährige, spezialisierte und tendenziell wissenschaftliche...Ausbildung voraussetzen“ und daher ein „Monopol beim Angebot der von ihnen erbrachten Leistungen“ beanspruchen können (CONZE/ KOCKA 1985, S. 18). Ausgehend von der Annahme, daß die Entwicklung vom Kurpfuscher zum Doktor der Medizin, vom Winkelkonsulenten zum staatlich geprüften Anwalt „mit Modernisierung und Verwissenschaftlichung zusammenhängt“ (MC CLELLAND 1985, S. 237), wurden zwei Leitlinien vorrangig behandelt: *erstens* die Formalisierung des Ausbildungs- und Berechtigungswesens, *zweitens* der in eigener Regie betriebene Zugewinn an Autonomie gegenüber den Laien, den Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt und gegenüber dem Staat.

Jedoch traten im Verlauf der kontinuierlichen Ausweitung der Professionalisierungsforschung deren Schwächen immer deutlicher zutage. Allmählich schälte sich heraus, daß sich das Konzept zwar sinnvoll auf Freiberufler, aber nur bedingt auf Beamte und damit auf den größten Teil des deutschen, weitgehend „verstaatlichten“ Bildungsbürgertums anwenden läßt. Die Historiker nahmen deswegen Zuflucht zu paradoxen Begriffsschöpfungen wie „Professionalisierung von oben“ und „Scheinprofessionalisierung“, oder aber sie stellten einen Zwitterstatus deutscher Akademiker *between estate and profession* fest (SIEGRIST 1988, S. 16; ROTTLEUTHNER 1988; JOHN 1991). Zudem konzentrierten sich einschlägige Studien derart zielgerichtet auf die Herausbildung von berufsspezifischer *Autonomie*, daß sie anders gelagerte Handlungsmotive und außerdienstliche Aktivitäten der Gruppenangehörigen aus dem Blick verloren. Das Ethos einer Berufsgruppe wurde tendenziell auf kollektive Autonomie- und Wohlstandsbedürfnisse reduziert, und die Vertretung berufsspezifischer Interessen erlangte gewissermaßen einen Primat der Argumentation. Letztlich erschien die gesellschaftliche Rolle der akademischen Experten auf diejenige von Agenten der Modernisierung festgelegt. Traditionsüberhänge, antimodernistische Tendenzen und staatsfixierte Beamtenmentalität wurden demgegenüber entweder kaum wahrgenommen oder zu unbedeutenden Nebenerscheinungen heruntergespielt. Kurzum: Es wurden zuweilen Professionen auch dort ausgemacht, wo sich nur wenig professionalistische Züge fanden – dies gilt für viele verbeamtete Berufsgruppen im deutschen Bildungsbürgertum. Und die historische Rolle der akademischen Expertengruppen wurde dem Modernisierungsprozeß einverleibt, ohne jenen Gesichtspunkten Beachtung zu schenken, die sich der Unterordnung unter dieses Interpretationsschema widersetzen.

Als Alternative zur Professionalisierungstheorie erscheint daher der sozialisationshistorische Zugang überlegenswert. *Erstens* vermag er deren Fragestellungen in wichtigen Punkten zu ergänzen. *Zweitens* befreit er die staatsnahen Akademikerberufe in Deutschland mit ihren teils starken ständischen Über-

hängen vom Zwangskorsett der autonomen, modernisierungsbedachten Profession. Und *drittens* können die Angehörigen einer Berufsgruppe nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Amtsstuben, Praxen und Kanzleien ins Auge gefaßt werden, sobald eine Nachzeichnung von Sozialisationsvorgängen einsetzt. Im Sozialisationsweg und im kulturellen Horizont der Berufsgenossen können Handlungsantriebe verortet werden, die über das professionalisierungstheoretische Kategorienraster von „Maximierung ihrer Autonomie“, „Minimierung der Fremdkontrolle“, „Steigerung ihrer Marktmacht“ sowie Streben nach hohem Einkommen und hohem Ansehen hinausgehen (WEHLER 1989, S. 221f.).

Die Frage nach der Mitwirkung der Akademiker am Modernisierungsprozeß verliert damit ihren wegweisenden Charakter. Vielmehr öffnet sich die Untersuchung anderen, alten und neuen Leitfragen: etwa jener nach der Genese politischen Handelns oder jener nach der Formung von Mentalitäten. Mögliche Erklärungsziele wären die Vorstrukturierung politischen Verhaltens durch die Berufsrolle oder die kennzeichnenden Züge „des“ Juristen, „des“ Architekten, „des“ Arztes. Damit wird die Wirkung des Berufs auf die Individuen, die Ausstrahlungskraft tradierter Berufsbilder auf den einzelnen zum Thema. In diesem Rahmen verändert sich auch die Lesart eines Begriffs wie „Berufsethos“. Darunter soll nicht mehr vorrangig eine Vertretung materieller Interessen verstanden werden, sondern ein kulturelles System – nach innen einend, nach außen abgrenzend –, dessen Grund durch die berufliche Sozialisation gelegt wird. So können Ethos und Habitus<sup>3</sup> einer Berufsgruppe als Ausdruck und zugleich als formgebende Instanz von Identität und Welterfahrung ihrer Angehörigen beschrieben werden. Wie aber ist dies methodologisch einlösbar, und wie verbinden sich die anvisierten Ziele mit dem Leitbegriff der „Sozialisation“?

„Sozialisation“ bedeutet zunächst einen individuellen Vorgang, einen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf ein Subjekt in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt „handlungsgenerierende Orientierungs- und Regelsysteme“ erwirbt (HURRELMANN/ Ulich 1982, S. 9). Daraus ergeben sich einige wichtige Schlußfolgerungen für die historiographische Arbeit. Vor allem ist die Vorstellung von einer einseitigen „Prägung“ der Individuen durch die Umwelt zu vermeiden. Vielmehr muß Sozialisation als eine Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt gesehen werden, die sowohl durch die von außen einwirkenden Ereignisse, Strukturen, Bezugspersonen und Institutionen als auch durch das Fühlen, Denken und Handeln des Subjektes geformt wird. Aus diesem Grund können gleichförmige Sozialisationsprozesse nie uniforme Persönlichkeiten hervorbringen. Allerdings können in einem ähnlichen Umfeld relativ homogene Gruppen von Individuen entstehen, die sich durch eine hohe Affinität in ihren Orientierungssystemen, ihren Verhaltensweisen und ihrem Selbstverständnis auszeichnen.



Daher sind es die angesprochenen „Orientierungs- und Regelsysteme“ als Effekte der Sozialisation, auf die sich die Aufmerksamkeit richten wird. Sie gilt es zu beschreiben und näher aufzufächern: in Denk- und Sprachmustern, Erwartungshaltungen und Erfahrungsweisen, Handlungskompetenzen und -in-kompetenzen. Sozialisation läßt sich damit auch als ein Prozeß der produktiven Vermittlung und Aneignung kultureller Traditionen verstehen. Jene „Orientierungssysteme“, die sich unter äußerer Beeinflussung jeweils individuell ausbilden, sind nichts anderes als Variationen von kulturellen Codes – „Kultur“ gedacht als ein System von Zeichen und Bedeutungen, über das Welterfahrung definiert, interpretiert und kommuniziert wird. Auf diese Weise angewandt, ist Historische Sozialisationsforschung geeignet, an die kulturelle Vorstrukturierung von politischem und sozialem Handeln zu erinnern. Am historischen Beispiel zeigt sich im einzelnen, daß „die Politik“ oder „die Gesellschaft“ generell nicht als Analyseebenen höherer Wertigkeit gegenüber „der Kultur“ betrachtet werden können. So erweist sich etwa am Beispiel der preußischen Richter, daß ihre Zugehörigkeit zur sozialen Formation des Bildungsbürgertums nicht als vorgegebene Größe hinzunehmen ist. Stattdessen baute sie auf kulturellen, durch Sozialisationsprozesse grundgelegten Übereinkünften auf. Die Tradierung bestimmter kultureller Muster in Elternhaus, Schule und Studium mündete in die Selbstzuordnung zu den Bildungsbürgern und in die bewußte Abgrenzung von anderen sozialen Schichten.

Weiterhin ist Sozialisation als lebenslanger Prozeß von Bedeutung. Bei der Beschäftigung mit der Geschichte einer Berufsgruppe stehen naturgemäß eben nicht die Kindheit und Jugend, auch nicht nur die Ausbildungsphase, sondern das Privat- und Arbeitsleben des Erwachsenen im Mittelpunkt. Damit verlieren die Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule deutlich an Gewicht, während der Beruf, in geringerem Ausmaß auch Studium und Ausbildung in den Vordergrund treten. Mit der klassischen pädagogischen Sozialisationsforschung, die bevorzugt frühe Sozialisationsvorgänge unter erzieherischem Einfluß behandelt, hat dieser Ansatz wenig gemein. Er richtet sich eher auf die sozial- und mentalitätsgeschichtliche Analyse von Vergesellschaftungsprozessen als auf die abgegrenzte Untersuchung der Rolle von „Erziehung“ oder „Bildung“.<sup>4</sup> Gleichwohl darf die Konzentration auf den Beruf nicht dazu führen, diesen als unabhängige Variable zu denken. Konkret: Die Fachsprache der Juristen, das Berufsethos der Richter, die Rituale der Berufsangehörigen waren zwar einflußreiche Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung, aber stets wirkten andere Sozialisationsinstanzen und die Subjekte selbst auf diese zurück. Die überwiegende Rekrutierung der Richterschaft aus gebildeten Bürgerfamilien (und damit die Sozialisationserfahrungen aus Kindheit und Jugend) bestimmten etwa das Bild des „idealen“ Gerichtsrats oder die Ausgestaltung von Dienstjubiläen mit. Gleichzeitig strahlte die derart idealisierte Richterrolle wiederum auf den in die Laufbahn eintretenden Nachwuchs aus.

Das komplexe Wechselspiel der Sozialisationsinstanzen ist zunächst zu beschreiben, in der Folge aber auch zu gewichten. Waren einzelne Agenturen in

ihrer Wirkung privilegiert, beeinflussen sie das politische Verhalten mehr als andere? Im Blick auf eine Berufsgruppe wäre speziell abzuwägen, welchen Stellenwert das berufliche Umfeld im Sozialisationsprozeß typischerweise einnahm. Eine Annäherung an diese Frage ermöglicht der Blick auf Selbstdeutungen von Berufsangehörigen, auf informelle Netzwerke und institutionalisierte Vorbereitungsphasen der Karriere. Zu untersuchen wäre, wie weit die Identifikation der einzelnen mit ihrer Berufsrolle ging, welche Erwartungen mit ihr verbunden waren und welche Belohnungen sie in Aussicht stellte. Demnach würde eine hoch angesehene, eigenverantwortliche und mit überdurchschnittlichen materiellen wie immateriellen Belohnungen verbundene Tätigkeit für einen eher hohen Grad an persönlicher Identifikation mit der Berufsrolle sprechen. Auf eine weitgehende Anpassung an die Normen der Berufsgruppe deutet zudem ein unter Konkurrenzdruck abzuleistendes „Noviziat“, im Falle der Juristen etwa das Referendariat, hin. Zusätzlichen Aufschluß über das Gewicht des Sozialisationsfaktors „Beruf“ verspräche der Grad, in dem Kollegen den Freundeskreis, die Verwandtschaft und die geselligen Runden durchsetzten, und die Häufigkeit, mit der fachliche Denk- und Sprachfiguren sich in der privaten Kommunikation niederschlugen.

Eine besondere Schwierigkeit des hier vertretenen Ansatzes ergibt sich aus dem Umstand, daß Sozialisation sich jeweils individuell vollzieht, das leitende Interesse aber auf eine (größere) Gruppe und deren typische Verhaltensweisen zielt. Individuelle Sozialisationsvorgänge sollen als Teil kollektiver Prozesse betrachtet werden. Hier stellt sich das methodologische Problem der Verallgemeinerung, des repräsentativen Querschnitts: Welcher Karriereverlauf, welches politische Verhalten, welcher sprachliche Duktus war „durchschnittlich erwartbar“ oder „abweichend“? Ist es zulässig, von der Gesamtmenge zugänglicher Angaben auf einen errechneten Durchschnitt zu schließen, historische Phänomene also zu „mitteln“? Ist die verengende Konstruktion eines Zieltypus gerechtfertigt, der etwa „den“ ideal gedachten Bildungsbürger, „den“ ideal gedachten Gerichtsrat verkörpert? Allgemein gehalten: Kann und soll das Zusammenfassen vielfältiger individueller Sozialisationswege in einer kollektiven Bahn dem einzelnen Subjekt gerecht werden?

Aus dem Dilemma der Fixierung auf das Kollektiv führen mehrere Wege. Sie alle beruhen auf der Einsicht, daß die Reichweite von Erklärungen begrenzt ist und sein muß, daß es weiterhin in historischen Strukturanalysen unmöglich, ja vielleicht nicht einmal erstrebenswert ist, den Subjekten der Vergangenheit „gerecht“ zu werden. Für die Analyse *kollektiver* Sozialisationsprozesse ist bereits viel gewonnen, wenn generelle Tendenzen, mehrheitliche Orientierungen und Fraktionierungen innerhalb der Gruppe nachgezeichnet werden können. Dabei ist für methodische Hilfskonstruktionen zu plädieren, die zum einen die Vielfalt individueller Wege berücksichtigen, zum anderen das mechanische „Mitteln“ auf quantitativ erfaßbare Phänomene beschränken. So wird es in der historiographischen Praxis bisweilen unumgänglich sein, auffallend häufig vertretene Denkmuster auf eine gedachte Gesamtheit der

Berufsgruppe zurückzublenzen. Zumeist bleibt es dabei aber möglich, die Berufsgruppe analytisch in verschiedene Fraktionen zu scheiden und die Mehrheitsverhältnisse anzudeuten. Gefragt werden sollte daher nicht nach der „typischen Meinung“ der Berufsangehörigen, sondern nach dem *Spektrum* möglicher Ansichten, nach den *Grenzen* des Tolerierten und den den Aussagen zugrundeliegenden Denkstrukturen. Qualitative Phänomene wie Vorstellungen, Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen lassen sich nicht auf einen Durchschnittswert bringen, wie dies etwa bei der zeitlichen Abfolge von Karrierestationen oder der Höhe des Gehalts möglich ist. Doch lassen sich ihre Bandbreite und ihre Grundstruktur annähernd bestimmen.

Die Interpretation von Selbstaussagen der Berufsangehörigen birgt hier besondere Chancen, zur Mentalität einer Berufsgruppe und zu den verinnerlichten Mechanismen ihres kollektiven Bewußtseins vorzudringen. Damit sind nicht gesetzte Normen (wie etwa offizielle Dienstregelungen), Gebote oder Sitten (wie etwa eingespielte Aufgabenverteilungen im Berufsleben) gemeint. Gedacht ist an die nicht oder kaum reflektierten Denkmuster, die sich unschwerlich durch die Äußerungen der Sozialisierten ziehen und denen handlungsgenerierende Bedeutung zugeschrieben werden kann. Auf der Suche nach ihnen kann die Deutung bestimmter Begriffe und sprachlicher Gegensatzpaare ebenso weiterführen wie die Interpretation beliebter Sprachbilder und thematischer Fluchtpunkte (GRAUS 1987). Zum Beispiel fällt an den Argumentationen preußischer Richter auf, daß häufig sachlich unvermittelt auf die Französische Revolution, das Ethos der Überparteilichkeit oder den schlechten Ruf des Anwaltsberufs rekurriert wird. Solche Anhaltspunkte verweisen auf tieferliegende Denkstrukturen und lohnen eine genauere Analyse.

Die Grenzen der Erkenntnis sind dabei in jedem Fall von der Dichte und Qualität der vorgefundenen Überlieferung abhängig. Ausgedehnte prosopographische, im engeren Sinne kollektivbiographische Quellenstudien bilden die Voraussetzung für jede Beschäftigung mit einer historischen Berufsgruppe. In Verbindung mit einem sozialisationshistorischen Ansatz sind spezifische Schwierigkeiten zu erwarten. Zunächst bringt die naturgemäß bruchstückhafte, schriftliche und größtenteils an Institutionen gebundene Überlieferung eine Unterbelichtung der Kindheits- und Jugendphase mit sich. Nur wenige Quellengattungen vermitteln Aufschlüsse über die individuelle Entwicklung – wie Autobiographien, Biographien, Tagebücher und Familienbriefe. Solche Texte bieten zwar sonst seltene Informationen über das Privatleben der Berufsangehörigen, über Lebensentwürfe und Wünsche, Erwartungen und Enttäuschungen, doch sie sind zugleich mit einigen Schwächen behaftet. Gerade Memoiren dienen häufig zur Selbstbestätigung ihrer Verfasser, übergehen Unangenehmes und berichten aus jahrzehntelangem zeitlichen Abstand. Tagebücher und Privatbriefe besitzen meist eine größere Authentizität, haben dafür aber oft fragmentarischen Charakter. Vereinzelt erhaltene Belege können schließlich die Lücken füllen, die bei der Nachzeichnung von Sozialisationsvorgän-

gen im privaten Raum entstehen: Kataloge von Privatbibliotheken, Redemanuskripte von Jubiläumsfeierlichkeiten, in jugendlichem Alter verfaßte Dichtungen, Mitteilungen in den Lebenserinnerungen und Briefen anderer usw.

Der hohe Aussagewert, den Quellen privater Provenienz bergen, wird erst in der vergleichenden Rückbindung an institutionell überlieferte Bestände vollständig nutzbar. So sind persönliche Äußerungen in einem ersten Schritt mit der Rekonstruktion äußerer Lebensläufe in Bezug zu setzen. Nicht nur im Falle beamteter Berufsgruppen lassen sich dafür Personalakten heranziehen. Diese dokumentieren im Regelfall detailliert die Stationen der Laufbahn und die Beurteilung durch die Vorgesetzten im Dienst. In einem zweiten Schritt ist das Amtshandeln der Berufsangehörigen zu erschließen. Dies wird anhand der Durchsicht archivierter Konvolute möglich, die etwa im Fall der Richterschaft dienstliche Gutachten und Urteilsbegründungen beinhalten. Zusätzlich können Unterlagen von Berufsverbänden, Tagungsprotokolle von Standesorganisationen, Beiträge in Fachzeitschriften und Mitgliederlisten von Vereinen oder Verbänden hilfreich sein. Auf dieser Quellengrundlage bewegt sich die Auswertung weg von der individuellen hin zur kollektiven Sozialisation, denn Äußerungen über persönliche Entwicklungsprozesse sind im Rahmen institutionengebundener Quellenbestände vorsichtig zu handhaben. Beurteilungen durch den Chef oder polizeiliche Spitzelberichte sagen aufgrund ihrer Zweckgerichtetheit und vorgegebenen Form fast zwangsläufig mehr über ihre Verfasser als über die Objekte der Beobachtung aus.

Der skizzierte Weg, die berufsgruppenbezogene Geschichtsschreibung unter den Leitbegriff der Sozialisation zu stellen, eröffnet neue Chancen, stößt aber auch an Grenzen. Sollen die Umrisse einer kollektiven Sozialisation erkennbar herausgearbeitet werden, so ist die Auswahl einer Berufsgruppe ratsam, die einen gleichförmigen Ausbildungsweg und eine hohe Identifikation mit der Berufsrolle erwarten läßt. Erweisen sich die Angehörigen als äußerst heterogen rekrutiert und ist die Bedeutung der Sozialisationsinstanz „Beruf“ schwach ausgeprägt (dies dürfte etwa bei wenig verantwortlichen Tätigkeiten der Fall sein), so kann die Konzentration auf vorrangig *berufliche* Sozialisationseinflüsse in die Irre führen. Zudem verspricht der Ansatz um so mehr Erfolg, je mehr die Verschriftlichung privater Anliegen im zu untersuchenden Milieu verbreitet war. Deshalb eignen sich akademische Berufsgruppen ganz besonders, denn bei „Gebildeten“ ist in der Regel mit einer umfangreichen Hinterlassenschaft an Privatquellen zu rechnen. Ebenso eingegrenzt wie das Anwendungsgebiet des Konzepts ist auch seine Reichweite. Naturgemäß wird die Beschreibung eines kollektiven Sozialisationsweges, eines überindividuellen „Orientierungs- und Regelungssystems“ weniger dicht und detailliert ausfallen, als dies in der Biographie eines einzelnen möglich ist. Daher und wegen der verhältnismäßig aufwendigen Quellenstudien empfiehlt sich die Beschränkung auf das Herausarbeiten einiger Leitmotive der gruppenspezifischen Sprache sowie der Denk- und Handlungsweise.

Diese Grenzen des Ansatzes werden bei weitem aufgewogen durch seine Vorteile, die in der Anwendung auf akademische und beamtete Berufsgruppen am deutlichsten hervortreten. Greift man das Beispiel der Richterschaft heraus – einer Gruppe, deren Erforschung als Profession als ein dringendes Desiderat bezeichnet worden ist (CONZE/ KOCKA 1985, S. 23) –, so führt die sozialisationshistorische Perspektive augenfällig weiter als die professionalisierungstheoretische. Verschiedentlich ist bereits der Versuch gemacht worden, sich dieser juristischen Berufsgruppe auf der Basis der Professionalisierungssoziologie zu nähern. Solche Analysen ergaben stets, daß die Abhängigkeit von der Justizverwaltung, die Dominanz staatlicher Kontrollen und die Existenz eines beamtenlastigen Selbstverständnisses die Entwicklung des Richterstandes zum modernen Expertentum beeinträchtigte (ROTTLEUTHNER 1988, S. 149). Das Autonomiestreben der Gerichtspraktiker sei schwach gewesen, ihr Organisationsgrad gering, ihr Selbstbild ständisch orientiert (JOHN 1991, S. 169f.). Gleichwohl wurde auf dem Nutzen des Professionalisierungskonzepts auch für diese Berufsgruppe beharrt.<sup>5</sup> Naheliegender ist indessen der Schluß, daß der richterliche Beruf für professionalisierungstheoretische Fragestellungen untauglich erscheint. Die enge Staatsbindung und die ausgeprägte Hierarchie im Justizdienst widersprechen ebenso wie das nicht marktförmig geregelte Verhältnis zwischen Anbieter und Nachfrager der Tätigkeit dem Schema einer marktgesteuerten, nach Autonomie und Machtressourcen strebenden Berufsgruppe. Dies sollte Grund genug sein, nach alternativen Ansätzen bei der historischen Erforschung der Richterschaft zu suchen. Der sozialisationshistorische Zugang zur Kollektivbiographie soll deshalb in der Folge beispielhaft anhand der preußischen Richterschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verdeutlicht werden. Dabei wird Bezug genommen auf Ergebnisse, die an anderer Stelle vorgelegt werden (HODENBERG 1996).

## 2. Das Beispiel der preußischen Richterschaft im Vormärz

Die Berufsgruppe der Gerichtsräte scheint für eine sozialisationshistorische Untersuchung prädestiniert. Zunächst ist im Falle von akademisch gebildeten Beamten eine reichhaltige Überlieferung privater und behördlicher Quellen verfügbar. Dann legt die Eigenart von Richtertätigkeit und Richterlaufbahn ein erhebliches Gewicht der Sozialisationsinstanz „Beruf“ nahe – zum *ersten*, weil die Laufbahn einen vergleichsweise langen, standardisierten Ausbildungsweg mit Vorbereitungsphase voraussetzt; zum *zweiten*, weil das hohe Sozialprestige und die große Eigenverantwortlichkeit des Urteilens eine außergewöhnliche Identifikation mit der Berufsrolle erwarten lassen; und *nicht zuletzt* bestätigt der Quellenbefund auch für das frühe 19. Jahrhundert im Vormärz ein charakteristisch staatslastiges, vor professioneller Autonomie zurückschreckendes Beamtenethos der Berufsangehörigen.<sup>6</sup> Damit kann vermutet werden, daß ein professionalisierungstheoretisches Vorgehen wenig neue Erkenntnisse zutage fördern und letztlich nur zur Negation der an den

Gegenstand herangetragenen Hypothesen führen würde. Darüberhinaus verbinden sich mit der vormärzlichen Richterschaft ungeklärte Fragen der Sozial- und Politikgeschichte. So werden die höheren Justizbeamten heute allgemein dem Bildungsbürgertum zugeschlagen – einer gesellschaftlichen Formation, deren historische Eigenständigkeit nach wie vor umstritten ist<sup>7</sup> –, ohne daß diese Zugehörigkeit im einzelnen beschrieben und belegt worden wäre. Und obwohl es eine bekannte Tatsache ist, daß die Gerichtsräte sowohl im Frankfurter als auch im Berliner Revolutionsparlament (1848) 14 bzw. 11 Prozent aller Sitze einnahmen, ist die Rolle dieser Berufsgruppe in der frühliberalen Bewegung nicht näher erforscht. Es ist daher von besonderem Interesse, das Verhältnis der preußischen Justizjuristen zum Phänomen „Bildung“ sowie ihre berufsspezifischen Zugänge zum Liberalismus nachzuzeichnen. Neben der Bedeutung von „Bildung“ im Rahmen der kollektiven Sozialisation avanciert die politische Sozialisation im Beruf zur Leitfrage: Wie wurde die Kultivierung der eigenen Bildung für den Zusammenhalt der Gruppe und ihre Abschottung nach außen genutzt? Welchen Einfluß gewann die berufliche Praxis auf die Genese der politischen Orientierung, und wie gestaltete sich dabei die Wechselwirkung der Sozialisationsinstanzen?

Ein erster Blick auf die äußeren Daten der Lebensläufe preußischer Richter ist geeignet, die relative Homogenität der untersuchten Gruppe unter Beweis zu stellen. Das beginnt bereits bei der sozialen Rekrutierung und der Wahl der Ehepartnerin: Überwiegend herrschte die Herkunft aus dem gehobenen und gebildeten Bürgertum vor, und die Neigung zur Einheirat in die eigene Berufsklasse war ausgeprägt. Sieben von zehn Gerichtsräten waren die Söhne von Staatsdienern; neun von zehn Bräuten stammten aus den Häusern höherer oder mittlerer Beamter. Auch die Berufsvererbung war eine gängige Erscheinung: Etwa ein Drittel der Räte, ebenso ein Drittel ihrer Ehefrauen, war in Richterfamilien aufgewachsen.<sup>8</sup> Diese Tatsachen deuten bereits auf ein tief verwurzeltes Beamtenethos und einen einheitlichen Lebensstil innerhalb der Berufsgruppe hin. Erhebliche Ähnlichkeiten wiesen zudem die Ausbildungs- und Karrierewege auf, die die Berufsangehörigen durchliefen. Fast ausnahmslos berichten die Autobiographien vom Besuch zunächst einer Lateinschule, dann des Gymnasiums, danach vom juristischen Studium an mehreren Universitäten und vom praktischen Vorbereitungsdienst in der Justiz. Ebenso liegt den in den Personalakten verzeichneten Laufbahnen von Richtern ein kaum veränderliches Muster zugrunde, nach dem auf die unbezahlten Stationen „Auskultatur“ und „Referendariat“ ein unterbesoldetes „Assessoriat“, schließlich ein Untergerichtsamt, mit steigendem Alter ein Direktorenposten an Untergerichten oder eine Stelle als Oberlandesgerichtsrat folgten. Versetzungen in weit entfernte Provinzen waren besonders für die Oberrichter häufig, Pensionierungen traten dagegen aufgrund der Sparsamkeit des Staates nur selten und spät ein. Damit unterschieden sich die Karrieren preußischer Gerichtsräte im wesentlichen nur in der Dauer zwischen den Beförderungen. Denn individuelle Merkmale wie Leistungsbereitschaft, gute Examina, Konfession, Gesinnung oder Geburtsadel konnten den beruflichen Aufstieg nur in

den seltensten Fällen beschleunigen. Vielmehr wurde nach dem Uhrzeiger aufgerückt: Das Dienstalster, die „Anciennität“, gab die interne Hierarchie in den Gerichtskollegien vor. Von außen präsentiert sich dem Betrachter daher ein Bündel weitgehend gleichförmiger Lebenswege. Doch die Übereinstimmungen reichen noch tiefer, in die Erfahrungen und Handlungsweisen hinein.

## 2.1 Die Kultivierung von „Bildung“

Charakteristisch für die Sozialisation der Berufsangehörigen war ein spezifischer Umgang mit dem Medium „Bildung“. Bei der Lektüre der richterlichen Autobiographien fallen parallele Selbststilisierungen ins Auge, die aufschlußreich für die in Familie, Schule und Hochschule verfolgten Leitbilder, aber auch für die erlernten Verhaltensweisen sind. Die Kindheitserinnerungen zeichnen ein idealisiertes Bild bürgerlicher Elternhäuser – Häuser voller Bescheidenheit, Strenge und Sparsamkeit, zugleich aber durch lockere und gefühlvolle Umgangsformen geprägt. Der Vater führte in „einfachster Strenge“ das Regiment, die „aufopfernde Gattin und Mutter“ lebte „in treuer Sorge für den Haushalt und für die Erziehung der Kinder“, und beide waren in dem Ziel einig, „eine sittliche Grundlage in das Herz der Kinder legen“ zu wollen (Auszüge aus den Memoiren der Justizjuristen KARL IMMERMANN, S. 380; LUDWIG NOHL, S. 2; JOSEF WURZER, S. 23; FRIEDRICH VON AMMON, S. 31). Mit der strikten Rollenteilung der Geschlechter, dem persönlichen Engagement der Eltern für die Erziehung und mit der Abschottung privater Glückseligkeit nach außen eiferte das Familienleben offensichtlich dem neuen, antiaristokratischen Ideal der Bürgerlichkeit nach (KOCKA 1988, S. 27). Kennzeichnend für die Elternhäuser der späteren Gerichtsräte war daneben die hohe Bedeutung, die der Vermittlung von Bildung zugemessen wurde. So lobte der Landgerichtspräsident WURZER rückblickend die „schweren Opfer“, die sein Vater „für die wissenschaftliche Bildung“ der Söhne gebracht habe (WURZER ca. 1835, S. 237). Sein Kollege SEIBERTZ bezeichnete es als vorrangiges Lebensziel seiner Vorfahren, sich und ihrem Nachwuchs „eine durch geistige Bildung...veredelte und gesicherte Existenz zu schaffen“ (1848, S. 3). Die Weitergabe von Bildung – genauer: das Erlernen eines bestimmten Umgangs mit Bildungsgütern – besaß in diesen Familien einen außerordentlichen Stellenwert, und das nicht zufällig. Denn Bildung war ein Wert, der auf dem Arbeitsmarkt wie auf dem Markt der Eitelkeiten eingelöst werden konnte; Bildung garantierte den Söhnen des gehobenen Bürgertums ihren Platz in der Gesellschaft.

Daher erklärt sich der Ernst, mit dem die künftigen Justizjuristen schon im Kindesalter stets gleichförmige Muster von Bildung einübten. Der Lehrstoff, den die Trivial- oder Lateinschulen boten, genügte ihnen nicht: Hinzu traten der Privatunterricht beim Vater und das eigenständige Lernen. An den als „sehr mittelmäßig“ beschriebenen Unterricht fügte man „täglich noch einige Privatstunden“ (RAPPAUD 1837, S. 12) sowie die Lektüre historischer, geo-

graphischer und schöngestiger Literatur. Der Nachmittag war dem „Privat-Studium“ mit den engsten Schulfreunden vorbehalten (AMMON 1878, S. 22). Als typisches Beispiel kann der Unterrichter PAUL WIGAND gelten. Er begann als Dreizehnjähriger mit regelmäßigen Tagebucheinträgen, die er wechselnd auf lateinisch und französisch verfaßte und mit detaillierten Arbeitsplänen anreicherte. Der Gymnasiast dichtete historische Dramen, fertigte sich eine selbst abgeschriebene kleine „Bibliothek“ und führte mit einem Klassenkameraden eine dauerhafte Korrespondenz, deren „Hauptgegenstand ...die Lektüre“ bildete (WIGAND 1854 I, S. 110f., 123f., 154f., 231ff.). Der Wissensstoff, den sich die angehenden Richter gezielt aneigneten, paßte sich fugenlos in den Kanon des Neuhumanismus ein. Aufschlußreicher noch als der Inhalt des Erlernten sind jedoch die Verhaltensmuster, die sich schon im Schulalter einprägten und dann im Universitätsstudium fortsetzten. Zu ihnen gehörten der eigenständige Lernfleiß, der Freundschaftsbund unter gleichgesinnten und -gebildeten Männern sowie der Hang zur Verschriftlichung von Alltagsdingen und privaten Erlebnissen.<sup>9</sup>

Auch die Juristischen Fakultäten konnten den Ansprüchen der wissensdurstigen Justizanwälte nicht genügen. Bemängelt wurde vor allem der Mangel an geistiger Anregung; die „unveränderlich und stereotyp zum Vortrag kommende Weisheit“ der Professoren wurde als „Gedächtnißkram“ abgetan (WIGAND 1854 I, S. 270). Wieder wick man auf das Selbststudium aus, und erneut „geschah dieses in Gesellschaft zweier Freunde, indem wir täglich des Nachmittags...zusammenkamen“. Die akademischen Lektionen wurden durchweg „sehr fleißig und ordentlich“ nachbereitet, während studentische „Unordnungen und Ausschweifungen aller Art“ wenig Anklang fanden (RAPPAARD 1837, S. 22). So gesellte sich zum Selbststudium die Selbstdisziplinierung: Die Universitätsjahre verloren ihren früheren Charakter als befristeter „Freiraum für das Ausleben archaischer Triebregungen“ und wandelten sich zu einer Phase der Berufsvorbereitung und der „Einübung in bürgerlich-disziplinierte Lebensführung“ (HARDTWIG 1992, S. 21, 27). Die ersten Generationen bildungsbürgerlicher Studenten strebten in kleinen Zirkeln der moralischen Vervollkommenheit und der Gelehrsamkeit nach. Eine Vorstellung davon vermittelt der Bericht über das Studentenleben des späteren Kriminalgerichtsdirektors FRANZ JOSEF GEHRKEN: „An dem wilden und rohen akademischen Treiben fand er ungeachtet seines natürlichen Frohsinnes keinen Geschmack, zog vielmehr den Umgang mit einer kleinen Zahl von Jünglingen verwandter Sinnesart vor, an welche ihn dann aber auch die innigste Freundschaft kettete. Zu diesem auserwählten Kreise, den ein wissenschaftlicher Geist, gemüthliche Heiterkeit und die Merkzeichen feiner Gesittung beherrschten“, gehörte GEHRKEN um das Jahr 1790 an der Universität Marburg (ROSENKRANZ 1846, S. 350).

Die in Schulzeit und Studium eingprägten Verhaltensmuster verhalfen den jungen Männern nicht nur zur Aufnahme in bildungsbürgerliche Kreise, sondern verschafften ihnen auch handfeste Konkurrenzvorteile auf dem Arbeits-



markt. Zusatzunterricht, Lernfleiß und Disziplin erhöhten den eigenen Vorsprung gegenüber adligen Mitbewerbern. Und die typischen Freundesbünde aus den Jugendjahren knüpften lebenslang haltende Beziehungsnetze, die nicht selten bei der beruflichen Plazierung der Nachkommen behilflich waren. Im Zentrum dieser rein männlichen Netzwerke stand die gegenseitige Vergewisserung der eigenen Bildung. „Bildung“ bedeutete den angehenden Richtern nicht einfach nur den Besitz von Wissen. Der Begriff umschrieb einen Lebensstil und damit die Grundlage des richterlichen Berufsethos. In den Beurteilungen der Vorgesetzten ist das Kriterium der „wissenschaftlichen Bildung“ unschwer als wichtigstes Qualitätsmerkmal eines guten Justizdieners auszumachen.<sup>10</sup> Mit dieser Formel waren nicht etwa Gelehrsamkeit, Rechtskenntnis oder praktische Begabung gemeint. Die „wissenschaftliche“ oder auch „feinere gesellige Bildung“ war das Kennzeichen des echten Bildungsbürgers, der sich gewandt in den gebildeten Kreisen bewegte und sich vorzugsweise dem Genuß der neuhumanistischen Kulturgüter hingab. So kann es als hohes Lob gewertet werden, wenn es in der Akte des Appellationsgerichtsrates VON WEILER hieß: „achtungswerther Beamte von sehr guter wissenschaftlicher Bildung“ (Konduitenliste 1846, Nr. 1). Nichts anderes als ein vernichtender Kommentar war es hingegen, wenn dem Oberlandesgerichtsrat SCHEIBLER zwar Scharfsinn und Gelehrtenfleiß, aber auch Mangel an bildungsbürgerlicher Etikette bescheinigt wurden: „Er lebt weniger unter Menschen, als unter Büchern und Acten, vernachlässigt seine Kleidung, und hat in seiner ächtschlesischen Sprache etwas Gemeines“ (Konduitenliste 1822, Bl. 38).

Die Beherrschung des tonangebenden Kulturstils mußte in der Berufsgruppe bei wiederkehrenden Ritualen stets aufs Neue bewiesen werden. Die Dienstjubiläen etwa stellten gesellige Inszenierungen von neuhumanistischer Bildung und richterlicher „Wissenschaftlichkeit“ dar. Dem Gefeierten wurden lateinische Lobesreden und fachliche Abhandlungen gewidmet, Ölporträts oder Gipsbüsten seiner selbst geschenkt; manchmal trugen 50 Jahre im Staatsdienst auch die Doktorwürde ehrenhalber ein (CONRAD 1907, S. 327ff., 358). In der Richterschaft galt der kulturelle Code der Bildungsbürgerlichkeit; er wurde von den Berufsangehörigen propagiert und dauerhaft zur Selbstvergewisserung genutzt. Wie ein roter Faden durchzog der typische Umgang mit Bildungsgütern den Lebensstil der Gerichtsräte. Die Neigung zum Historisieren und Archivieren, zu Bildungsreisen in die Schweiz und nach Italien und zur Gründung von Lektürezirkeln kennzeichnete den angesehenen Justizrat. Die gesellige Freizeit, die sich hauptsächlich im Kreise der Kollegen und ihrer Familien abspielte, stand ganz im Zeichen der „aufblühenden neuen Geselligkeit“ der Gebildeten (KASCHUBA 1988, S. 21). Hauskonzerte, Gartenfeste, Theaterbesuche, Landpartien, Liedertafeln, abendliche Einladungen „zu Thee, Spiel und Tanz“ füllten die Mußestunden (so der Landgerichtsrat SCHORN 1898, S. 239). Peinlich genau wurde dabei darauf geachtet, ein „fortwährendes kameradschaftliches Zusammenkommen mit Leuten, ...die zum Theile unter dem Niveau der gesellschaftlichen Bildung standen“, zu vermei-

den (AMMON 1878, S. 152). Der in Familie, Schule und Studium eingeübte kulturelle Habitus diente zur Einfügung in das entstehende Bildungsbürgertum und zur Abgrenzung von den weniger Gebildeten.

Unbestritten gaben die Bildungsbürger den Ton in der Richterschaft an. Jene Berufsgenossen in der Minderheit, die aus dem Adel, dem Stadt- oder Wirtschaftsbürgertum stammten, waren sichtlich bemüht, ihr Defizit an bildungsbürgerlicher Sozialisation auszugleichen. Doch auch wenn sie nach Anerkennung ihrer „wissenschaftlichen Bildung“ strebten, war diese oft nicht in vollem Umfang zu erlangen. Häufig äußerten sich Vorgesetzte verächtlich über Unterrichter aus der Provinz, die als bildungsbeflissene Autodidakten Anspruch auf derartige Wertschätzung machten. So betonte der Arnberger Oberlandesgerichtspräsident, solche Kollegen seien „dem wissenschaftlichen Leben fremd“, ihre Gesellschaft sei eine „einförmige und beschränkte“ (KAUPISCH 1841, Bl. 73). Und über adlige Mitglieder, die sich nicht eilfertig von der „Hinneigung zum vornehmen Leben“ distanzieren, wurde in den Gerichtskollegien böse gespottet (Konduitenliste 1840, Nr. 236). Die überragende Bedeutung von Bildung in der kollektiven Sozialisation der preußischen Richterschaft schuf eine interne Rangordnung, die nach dem Maßstab des in Elternhaus und Jugend erworbenen „Bildungskapitals“ gestaffelt war.

„Bildung“ war demnach das zentrale Motiv richterlicher Lebensläufe. Auf der gemeinsamen Kultivierung von Bildung beruhten der innere Zusammenhalt und die Hierarchie in der Berufsgruppe. „Bildung“ war die Basis des Broterwerbs (nämlich in Form des akademischen Patents), gab eine bestimmte Art der Lebensführung vor und steckte die Verkehrskreise ab. Deswegen gewann das Moment der Bildung vergesellschaftende Kraft. Es ordnete die Angehörigen der Berufsgruppe einer eigenständigen sozialen Formation zu, der des Bildungsbürgertums (LEPSIUS 1992, S. 8ff.). Über die Eigenart des Umgangs mit Bildungsgütern, nämlich den bildungsbürgerlichen Habitus, hoben sich die Justizpraktiker gezielt von anderen Sozialmilieus ab.

## *2.2 Aspekte einer berufsspezifischen Mentalität*

Das Berufsethos der Gerichtsräte war bildungsbürgerlich kodiert. Doch es erschöpfte sich nicht allein in der Vergewisserung von „Bildung“, sondern umfaßte daneben Aspekte einer berufsspezifischen Mentalität. Gewisse Sprach- und Denkmuster, Erwartungen und Erfahrungen gehörten fast selbstverständlich zum richterlichen Amt. So knüpften sich regelmäßig hohe Erwartungen an die eigene Position: Ansprüche auf äußeren Glanz des Arbeitsalltags, auf Teilhabe an der Herrschaft und das unbedingte Vertrauen der eingewachsenen Bevölkerung ihres Gerichtssprengels. Die Justizpraktiker wünschten sich „etwas Imponierendes in der äußern Erscheinung“ der Säle, „einen erhöhten Sitz“ und eine würdevolle Gewandung für die Urteilenden (SINCE-RUS 1837, Sp. 636f.). Sie sahen sich selbst als Patriarchen über den Gerichts-

sprengeln thronend. Der Richter wurde von ihnen als eine „sittliche Macht in einem bestimmten Kreise des Staats“ begriffen, der stets „ein warmes Herz für das Wohl seiner Gerichtseingesessenen“ bereithalte und letztlich „ein wahrer Priester der Gerechtigkeit“ sei (der Untergerichtsdirektor NOELDECHEN 1847, S. 14, 16; RAPPARD 1817, S. 54). Da war es nicht weit zu der Hoffnung, daß „die Partheien dem Richter gleich einem Vater mit Vertrauen und Ehrerbietung entgegen kommen“ würden (KIRCHMANN 1847, S. 3). Fast zwangsläufig folgten aus dieser Erwartungshaltung stets ähnliche Enttäuschungen. Lauthals wurde über schäbige Gerichtslokale und freches Benehmen der sogenannten einfachen Leute geklagt. Hinter vorgehaltener Hand beschwerte man sich über den politischen Kurs der Ministerialbürokratie, und darüber, daß die eigenen Vorschläge beim König und Minister kein Gehör fanden; denn mit dem Rang eines Gerichtsrats verband man generell die Überzeugung, zu einer Beteiligung an der Regierung ausersehen zu sein. Schließlich bilde der Justizbeamte „ein wirkliches nothwendiges Unterglied im Organismus des Staates“; er erhalte „seine Stelle von dem Regenten“ und erscheine „schon in dieser Eigenschaft als eine vermittelnde Person zwischen diesem und dem Volke“ (so der Appellationsgerichtsrat ZUM BACH 1817, S. 66, 113). Auf diese Weise verortete man sich selbst zwischen Herrscher und Beherrschten; die Richter behaupteten, mehr als nur bloße Untertanen zu sein und gegenüber dem Monarchen im Namen des Volkes zu sprechen. Das Bewußtsein, staatsmännisch qualifiziert zu sein, aber „oben“ auf taube Ohren zu stoßen, war für einen preußischen Gerichtspraktiker geradezu typisch.

Ihre herausragende Eignung für die Politik begründeten die Juristen mit gängigen Sprachmustern: mit den berufsspezifischen Topoi der Überparteilichkeit, des Praktikertums und der Wahrheitsfindung. Die Berufsrolle des Richters, die den Sachentscheid über den streitenden Parteien, das kriminalistische Ermitteln der „Wahrheit“ und die Gutachtertätigkeit der Justizpraktiker für die Gesetzgebung einschloß, entwickelte sich zum Fundament einer berufsgruppentypischen Argumentation und Denkweise. Die pathetische Versicherung der Überparteilichkeit diente dazu, die Staatslenkung von der Ungefährlichkeit einer unabhängigen und politisch aktiven Richterschaft zu überzeugen, aber auch das eigene Selbstbewußtsein zu bestärken. „Der Stand der Richter ist der, welcher eine grüne Oase in der großen Sandwüste der Leidenschaften bildet; Partheikämpfe und Revolutionen sind an ihm vorübergegangen, ohne daß er sich dabei betheiligt“, verkündete etwa der Oberlandesgerichtsrat PINERS (1843, S. 653). Politisches Engagement wurde nur dann gutgeheißen, wenn es ohne Parteibindung und in vermeintlicher Beschränkung auf die sachliche Wahrheitsfindung stattfand. „Nur für die gute Sache selbst“ durfte „in den Kampfplatz getreten“ werden (ZUM BACH 1817, S. IX). Zudem war es verpönt, sich ideologischer Zitate zu bedienen; der Praxis gebührte der unbedingte Vorrang vor der Theorie. In ihren Denkschriften stilisierten sich die Gerichtsräte zu „Sachverständigen“, „die sich auf die unmittelbare Erfahrung der täglichen Ausübung“ stützten und ihren Gegnern den wohlgemeinten Rat gaben: „Holt nicht so tief aus der Philosophie die Gründe für

Eure Meinung her, schreibt keine Dissertationen über die formelle und materielle, positive und relative Wahrheit... Besucht nur die öffentlichen Gerichte!“ (so der Appellationsgerichtsrat BEWER 1817, S. 40; KIRCHMANN 1847, S. IV, VI). Aufschlußreiche Antithesen zogen sich durch die richterlichen Äußerungen: Dem unparteilichen Gerichtsrat stand der eigennützige Anwalt, dem realitätsnahen Praktiker der verstiegene Theoretiker gegenüber. Mal wurde über die „angebliche Wissenschaft... einzelner Professoren, die dem wirklichen Leben überhaupt fernstehen“, geschimpft, mal über die „Gewinnsucht“ der Anwälte, dieser „schlaun und tückischen Feinde der richterlichen Unbefangenheit“ (KIRCHMANN 1847, S. IX; Justizrat „Q.“ 1841, S. 565).

Auf diese Weise spiegelte die Sprache der Räte ihre durch den Beruf geformte Mentalität. Ihre hohen Erwartungen in bezug auf immaterielle Belohnungen rechtfertigten die Beamten mit ihrer vorgeblich überlegenen und unentbehrlichen Stellung im Staate, mit ihrer Qualität als vorurteilslose, uneigennützige und praktisch erfahrene Diener der guten Sache. An das Richteramt banden sie ein überhöhtes Selbstbild, indem sie sich zu Patriarchen und Priestern des Rechts stilisierten. Dieser Anklang an einen archaischen Richtermythos läßt ahnen, in welchem Ausmaß sich die Gerichtspraktiker mit ihrer Berufsrolle identifizierten. Der junge HEINRICH SIMON etwa begeisterte sich: „Es ist um das Rechtsprechen etwas Schönes, Edles, Großes! Es überträgt ein Gefühl der innern Würde... Ich mag die Erhebung nicht verlieren, die mir aus meinem Amte innerlich erwächst“ (zit. nach LEWALD 1987, S. 155). Welches Gewicht die Sozialisationsinstanz Beruf gewann, wird an der fachjuristischen Einfärbung der privaten Sprache überdeutlich. Der Assessor WALDECK gliederte seine Tagebuchaufzeichnungen in die Rubriken *gesta* und *memorabilia*, der Richter E.T.A. HOFFMANN durchsetzte seine Korrespondenz mit Wendungen aus dem Gerichtsgebrauch (WALDECK 1824; HOFFMANN 1990, S. 25). Wie der Oberlandesgerichtsrat LEMAN wußte, paßte sich „der angehende praktische Rechtsgelehrte“ schnell dem sprachlichen Alltagstrott der Juristerei an: „Alle seine Ideen nehmen die Relationenform an, nach wenigen Jahren vermag er sich nicht mehr von ihr zu trennen“ (LEMAN 1842, S. 25).

So wirkte das Berufsethos auf das Selbstbild der Richter, die Berufssprache auf ihren persönlichen Kommunikationsstil. Berufliche Sozialisationseinflüsse griffen auf die Privatsphäre über – aber sie hinterließen auch in der Öffentlichkeit ihre Spuren. Denn im Revolutionsjahr 1848/49 trat fast jeder zwanzigste Vertreter der preußischen Berufsgruppe als Parlamentarier in Erscheinung. In die Frankfurter und in die Berliner Nationalversammlung wurden 41 bzw. 63 preußische Gerichtsräte gewählt. Diese Abgeordneten schlugen sich ganz überwiegend auf die Seite der gemäßigt liberalen Fraktionen; eine Minderheit bekannte sich außerdem zu den Demokraten. Damit wurde für die Zeitgenossen offenkundig, daß die Justizbeamtenschaft links von der Ministerialbeamtenschaft angesiedelt war. Die Richter nahmen in den Revolutionsparlamenten eine einflußreiche Stellung ein; sie beteiligten sich eifrig an den Debatten und formulierten wichtige Gesetzestexte vor.

Auch an den Rednerpulten der Parlamente bemühten die Justizbeamten zahlreiche Sprachmuster, die in der Berufsrolle grundgelegt waren. Sie beriefen sich gern auf ihre Unparteilichkeit und praktische Erfahrung, auf Begriffe aus den Gerichtsakten und charakteristische Gegensatzpaare. Hier soll nur eines von vielen Beispielen herausgegriffen werden: die beiden Pole der „gesetzlichen Ordnung“ und der „revolutionären Anarchie“. Die Anrufung der „gesetzlichen Ordnung“, die daraufhin mit dem Chaos des politischen Umsturzes kontrastiert wurde, war ein typisch richterliches Argument. Während die „Kraft des Gesetzes“, der „rechtliche Zustand“ und die „gesetzliche Autorität“ beschworen wurden, malte man den drohenden „inneren Aufstand“, „blutige Auftritte“ und die „Auflehnung gegen die angeordnete Regierung“ an die Wand (der Oberrevisionsrat DANIELS sowie der Landgerichtsrat GRAEFF, Stenographische Berichte I, S. 534; II S. 1301). Überaus häufig findet sich in solchen Reden der Verweis auf die Revolutionsgeschichte Frankreichs. Die Berichte über das Versinken der großen Revolution in Blut und Terror hatten in den Köpfen der preußischen Gerichtsräte tiefen Eindruck hinterlassen. Geleitet vom Schreckbild der außer Kontrolle geratenen Volksherrschaft, zudem in Anlehnung an die eigene berufliche Tätigkeit, erklärten sie 1848 den Begriff des „Gesetzes“ zur höchsten Autorität. Ihr wurden andere Werte, etwa die Freiheit des Staatsbürgers, im Konfliktfall untergeordnet. Diesem Credo folgte die Mehrheit der Richter, die dem konstitutionellen Liberalismus anhing.

Aber auch die demokratisch gesinnten Räte in der Minderheit versuchten, den Begriff des „Gesetzes“ für ihre Ziele nutzbar zu machen. „Was die gesetzliche Ordnung betrifft, so bin ich ein großer Freund davon“, bekräftigte etwa der Obertribunalsrat WALDECK, Führer der Linken im Berliner Parlament (Stenographische Berichte II, S. 974). Dabei vermieden die Demokraten es allerdings, den Gegenpol der „Revolution“ zu verteufeln. Sie beeilten sich, ihr aufrichtiges Engagement für Gesetz und Ordnung zu versichern, verstanden aber nur die parlamentarisch legitimierten und damit aus der Zeit nach der Umwälzung stammenden Beschlüsse als rechtlich bindende „Gesetze“. Wie der Stadtgerichtsrat HEINRICH SIMON betonte, begriff man die vorrevolutionären Vorschriften als bloße „Willeleien“, die „ja größtenteils gar keine wirklichen Gesetze“ seien: „Wie sollte, wenn ein Einzelner seinen Willen einem ganzen Volke aufdrängt, wie sollte das Volk vernünftigerweise Achtung vor einer solchen Willkür deßhalb haben, weil sie in die Gesetzsammlung eingetragen ist? Ein Gesetz ist nur das, was von dem ungehemmt ausgesprochenen Gesamtwillen entsprungen ist“ (zit. nach WIGARD VII, S. 5002).<sup>11</sup> Die Minderheitsfraktion auf der Linken weigerte sich, im Namen der „Gesetzlichkeit“ polizeiliche Maßnahmen zu rechtfertigen, und vertrat stattdessen die Gültigkeit des revolutionären Rechts.

Die außerordentlich hohe Wertigkeit, die der Terminus des Gesetzes in der Argumentation der gewählten Richter innehatte, spiegelt eine besondere Fixierung der Berufsangehörigen auf das positive Recht wider. Diese berufs-

spezifische Eigenart ist 1848 bei rechts- wie linksliberalen Richtern belegbar. Zugleich drängte sie aber die Mehrheit der Berufsangehörigen in Richtung des gemäßigten Liberalismus, weil das Bekenntnis zur Demokratie den vollständigen Bruch mit dem bisherigen Rechtssystem voraussetzte. Die Scheu vieler Gerichtspraktiker, in ein Gewebe rechtlicher Regelungen einzugreifen, das sie zuvor nur angewandt und nicht angetastet hatten, zeigte sich nicht nur an der Beschwörung der „gesetzlichen Ordnung“. Sie wird exemplarisch auch in den Debatten über die Abschaffung bäuerlicher Feudallasten deutlich. Denn um die Landleute von Diensten und Abgaben zu befreien, mußte in das Eigentum des bisher privilegierten Adels und damit in gewachsene Privatrechte eingegriffen werden. Die praktischen Juristen schreckten vor der entschädigungslosen Aufhebung tradierter Rechte zurück, obwohl sie den Überresten der Feudalzeit kritisch gegenüberstanden. So stimmten 20 von 21 anwesenden Räten in der Frankfurter Nationalversammlung gegen die entschädigungslose Enteignung der Gutsherren (WIGARD IV, S. 2451ff.). Auch hier räumten sie der inneren Bindung an das positive Recht den Vorrang vor ihren politischen Zielen ein.

Die Betonung gewachsener Privatrechte geht im Falle der preußischen Gerichtsräte auf ihre Berufsrolle und ihre Sozialisation in der Justiz zurück. Sie ist nicht allein in ihrer universitären Prägung begründet, wie dies WOLFRAM SIEMANN am Beispiel der Juristen in der Frankfurter Nationalversammlung zu zeigen versucht hat. Ihm zufolge schieden sich die politischen Lager in der Paulskirchenversammlung entlang einer Grenze, die von akademisch vermittelten Rechtstheorien gezogen wurde. Die vorzugsweise in Berlin und Göttingen, also im Gefolge SAVIGNYS, ausgebildeten Juristen hätten in ihrem Festhalten am historisch Gewordenen einem „konstitutionell-monarchischen Konservatismus“ zugeneigt. Dagegen seien ihre etwa in Heidelberg ausgebildeten Kollegen für den „demokratischen Liberalismus“ offen gewesen (SIEMANN 1976, bes. S. 7, 286). Das überragende Gewicht der beruflichen Sozialisation läßt im Falle der Gerichtspraktiker an der Erklärungskraft dieser These zweifeln. Die Sozialisationsinstanz „Universität“ scheint unzulässig überbetont, während Einflüsse aus der Justizlaufbahn nicht berücksichtigt werden. Führt man sich etwa die Häufigkeit vor Augen, mit denen preußische Richter in Parlamentsreden auf Motive aus ihrer beruflichen Praxis rekurrerten, so liegt der Schluß nahe, daß die akademische „Prägung“ im Gerichtsalltag längst verblaßt war. Diese Vermutung wird durch einen Blick auf die justizinterne Vorbereitungsphase noch bestärkt.

Denn die richterliche Laufbahn begann mit einem Auftakt, der die im Schnitt 23jährigen Anwärter zunächst von der Nutzlosigkeit ihres soeben bestandenen Studiums überzeugte. An den Universitäten war nämlich vor allem die Theorie des römischen und gemeinen Rechts gelehrt worden, während das geltende Landrecht und Verfahrensrecht weder angeboten noch abgeprüft wurden. Stolz auf die erworbene Gelehrsamkeit, waren die Absolventen in den Gerichten daher erst einmal zu nichts nütze. Sie wurden monatelang zum Proto-

kollschreiben verwendet und saßen ihre Zeit als „Gerichts-Maulaffe“ ab (IMMERMANN 1978, S. 75). Ein älterer Berufsangehöriger schilderte die Situation folgendermaßen: „Wahrlich! dieser Mangel an anschauender Kenntniß und aller vorläufigen Erfahrung in seinem Fache verleiden dem Novizen seine ersten Arbeiten im Tempel der Themis ungemein. Er kommt von der Akademie...in der Hoffnung, Lob und Lohn zu ernten, und sieht: er weiß so gut, als nichts“ („S.“ 1805, S. 38). Am Anfang des Vorbereitungsdienstes galt es also, das universitäre Wissen so schnell als möglich zu vergessen und sich in das kalte Wasser der Praxis zu stürzen. Aus dieser Vorgeschichte erklärt sich auch die oben erwähnte Distanz der Berufsangehörigen zum Status des Gelehrten oder Professors. Unter Kollegen war es verpönt, die akademische Theorie ins Feld zu führen – und das seit den ersten Tagen der Justizkarriere. Die Sozialisationsinstanz „Beruf“ drängte die Hochschulerfahrung in den Hintergrund.

Nimmt man das Handeln der richterlichen Abgeordneten im Parlament als Beispiel, dann lassen sich geradlinige Verbindungen zwischen politischem Verhalten und beruflicher Tätigkeit ziehen. Zwar fächerte sich die Berufsgruppe in verschiedene Parteifractionen auf: Die berufliche Sozialisation allein bedingte die politische Orientierung nicht. Aber der Beruf strukturierte über eine spezifische Sprache und ein spezifisches Ethos die Denkweise und Argumentation vor, die dann in gegebenenfalls entgegengesetzte Meinungen mündete. Die preußischen Gerichtspraktiker waren durch charakteristische Züge gekennzeichnet, ohne daß ihre Individualität in diesen jeweils aufgegangen wäre. In bezug auf das politische Handeln hoben sie sich von anderen Berufsgruppen durch ihre tiefe Revolutionsfurcht und ihre Fixierung auf tradierte Gesetzesnormen ab. Sie vermieden das theoretische Argument, verwiesen gern auf ihre Bodenhaftung und verstanden sich als unparteiliche Streiter für das wahre Wohl des Volkes. Zugleich machten sie Anspruch auf eine nach außen hin sichtbare Privilegierung des Richteramts, auf eine gesellschaftlich wie politisch herausragende Stellung ihrerseits. Und was sie in der politischen Arena verfochten, versuchten sie auch privat zu leben. Durchdrungen von der Identifikation mit einer mythisch überhöhten Berufsrolle, kultivierten sie eine elitäre Bildungsbürgerlichkeit in gewollter Absetzung von anderen sozialen Schichten. Sie übten sich in einer bestimmten Form des Gebrauchs von Bildungsgütern, die gegen soziale Aufsteiger, aber auch gegen die noch immer bevorzugte Aristokratie gewendet werden konnte. Mit Hilfe dieses Habitus bestätigte sich die Berufsgruppe ihre vorgebliche Höherwertigkeit.

\* \* \*

Der kollektive Sozialisationsweg der preußischen Richterschaft läßt sich auf zwei Fluchtpunkte zurückführen: auf den der Bildung und den des Berufes. Ein bestimmter, detailliert beschreibbarer Umgangsstil der Gebildeten – er-

worben in der bildungsbürgerlichen Familie, in Schule und Universität – charakterisierte die Berufsangehörigen ebenso wie ihr Hang zur Übertragung beruflicher Erfahrungen in ihre politische Vorstellungswelt. Dazu kam ein weit hin gleichförmiges Schema, nach dem Ausbildung und Karriere verliefen. Aus der Entfernung betrachtet, erscheint die vormärzliche Richterschaft deshalb als eine recht einheitliche, gemeinsame Muster lebende Personengruppe. Im Rückgriff auf die Sozialisationshistorie wird es gangbar, sich ihrem Handeln verstehend und erklärend zu nähern. Über die Nachzeichnung der familiären, schulischen und beruflichen Sozialisation läßt sich weiter zum Forschungsgegenstand „Bildungsbürgertum“ vordringen, als dies eine Fixierung auf Professionalisierungsvorgänge gestattet. Denn eine Analyse, die sich auf die Aspekte „Habitus“, „Berufsethos“ und „Mentalität“ stützt – mithin auf die Variationen von kulturellen Codes –, wird dem Charakter des Bildungsbürgertums eher gerecht als das Fragen nach Formalisierung der Ausbildungswege und Strategien beruflicher Interessenvertretung. Schließlich, daran sei erinnert, handelt es sich beim deutschen Bildungsbürgertum um eine soziale Formation, deren Einheit in der gemeinsamen *Kultur* und eben nicht in der sozialen Lage oder beruflichen Position ihrer Angehörigen gründete.

## Anmerkungen

- 1 Die Leitperspektive der Professionalisierung dominiert in den Studien von HUERKAMP, JARAUSCH, MC CLELLAND, SIEGRIST und ROTTLEUTHNER. Neuerdings werden Berufsgruppen auch diskursanalytisch betrachtet, eine Richtung, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.
- 2 Zahlreiche neuere Studien haben versucht, die Professionalisierungssoziologie im Rahmen der Bürgertumsforschung und/oder im internationalen Vergleich fruchtbar zu machen. Einen guten Überblick hierzu vermitteln die beiden von SIEGRIST 1988 und CONZE/ KOCKA 1985 herausgegebenen Bände.
- 3 Unter „Habitus“ wird in Anlehnung an BOURDIEU ein kultureller Code, ein Komplex typischer Denk- und Verhaltensweisen verstanden, der einer Gruppe zur symbolischen Abgrenzung von anderen Gesellschaftsgruppen dient (1993, S. 25).
- 4 Vgl. zum pädagogisch orientierten Konzept Historischer Sozialisationsforschung generell HERRMANN 1982, 1974. Eine entsprechend auf „Entwicklung normativer Einstellungen im Umkreis von Familie und Schule“ eingehende Studie über schleswig-holsteinische Bildungsbürger legte ELKAR vor (1979).
- 5 Ähnlich wie JOHN 1991 und ROTTLEUTHNER 1988, jedoch mit Blick auf das 20. Jahrhundert, argumentieren MC CLELLAND 1991 und JARAUSCH 1990. Auch hier „kann der Versuch, das Berufsbeamtentum als Ganzes im Theorem der Professionalisierung zu interpretieren, nicht ganz überzeugen“ (LUNDGREEN 1992, S. 669).
- 6 Rundheraus lehnten die Justizräte des Vormärz beispielsweise eine selbstkontrollierte Auswahl des Nachwuchses und eine Monopolstellung des Richterberufs in der Rechtspflege ab. So wandten sich die Präsidenten des Oberlandesgerichts Paderborn gegen das Angebot, die Ratsstellen nach eigenem Vorschlag zu besetzen: „Die Erfahrung aller Zeiten lehrt, daß obrigkeitliche Corporationen, welche



- durch eigne Wahl sich ergänzen, in der Regel rasch ihrem Verfall entgegen gegangen sind...namentlich pflegen sie gar leicht in eine falsche dem allgemeinen Wohle nicht ersprießliche Stellung zu den vorgesetzten höhern Behörden zu gerathen“ (LANGE/ EBMEIER 1841, Bl. 50). Auch die Abschaffung des Laienrichtertums fand kaum Befürworter. Stattdessen stimmten viele Justizjuristen in den populären Ruf nach Geschworenengerichten ein.
- 7 Ich beziehe mich hier auf eine Debatte, die in den vier Bänden der Reihe „Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert“ (Stuttgart 1985-1992) dokumentiert ist. Den wesentlichen Streitpunkt bildete die von JÜRGEN KOCKA zugespitzte Frage, ob das Bildungsbürgertum – als sozial heterogen zusammengesetztes Ensemble von Berufsgruppen – eine historische Realität oder nur ein nachträgliches Konstrukt der Historiker darstelle.
  - 8 Diese und die folgenden Zahlenwerte fußen auf einer quantitativen Erhebung, die die Lebenswege von 349 Gerichtsräten anhand von Personalakten – sogenannten „Konduitenlisten“ – der 1840er Jahre erfaßt. Zusätzlich wurden vierzehn Autobiographien bzw. Tagebücher herangezogen (HODENBERG 1996).
  - 9 Regelmäßig begegnen in den Nachlässen preußischer Richter Reisetagebücher, umfangreiche Briefwechsel mit Familienangehörigen und Freunden, selbstverfaßte Gedichte und Dramen, in Einzelfällen sogar tägliche Aufzeichnungen über Wetterdaten und Haushaltsausgaben (etwa im Nachlaß WALDECK, Bl. 94ff.).
  - 10 In 341 ausgewerteten Kurzcharakteristiken taucht allein 39 mal wörtlich der Terminus der „wissenschaftlichen Bildung“ auf. Indirekte Bezugnahmen finden sich in fast jeder Beurteilung.
  - 11 SIMON war seit seinem politisch motivierten Rücktritt 1844 Gerichtsrat außer Dienst.

## Quellen

### *Ungedruckte Quellen*

- KAUPISCH: Gutachten betr. die Aufhebung des Anciennitätsprinzips bei Besetzung der Obergerichtsratsstellen vom 27.10.1841. In: Nordrhein-Westfälisches Staatsarchiv Münster. Oberlandesgericht Arnsberg I, Nr. 467, Bl. 73-75.
- KONDUITENLISTE 1822. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Abt. Berlin. I. HA Rep. 84a Nr. 2986, Bl. 38f.
- KONDUITENLISTE 1840. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Abt. Berlin. I. HA Rep. 84a Nr. 2791, Bl. 164-166.
- KONDUITENLISTE 1846. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Abt. Merseburg. 2.5.1. Nr. 3199, Bl. 38ff.
- LANGE/ EBMEIER: Gutachten des OLG Paderborn betr. die Besetzung der Ratsstellen bei den Landes-Justiz-Kollegien vom 31.8.1841. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Abt. Berlin. I. HA Rep. 84a Nr. 3278, Bl. 44-55.
- NOHL, L.: Lebensbeschreibung [1874]. In: Stadtarchiv Iserlohn, Familienarchiv Nohl. Unverzeichneter Bestand.
- WIGAND, P.: Denkwürdigkeiten aus einem bescheidenen Leben. 3 Bde., 1854. In: Murhardsche Bibliothek Kassel. Nachlaß WIGAND. 3 Bde. 1854.

- WALDECK, B.F.L.: Tagebuch-Fragmente [1820-1835]. In: Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz, Abt. Merseburg. Rep. 92 WALDECK Nr. 2.
- WURZER, J.: Memoiren [nach 1835]. In: Historisches Archiv des Erzbistums Köln. Nachlaß WURZER Nr. 20.

### *Gedruckte Quellen*

- AMMON, F. VON: Erinnerung an F. VON AMMON. Bonn 1878.
- BEWER, J.W.: Ueber das öffentliche mündliche Verfahren in bürgerlichen und peinlichen Rechtssachen. Düsseldorf 1817.
- IMMERMAN, K.L.: Briefe I (1804-1831). München 1978.
- IMMERMAN, K.L.: Memorabilien. In: DERS.: Werke IV. Frankfurt 1973, S. 355-547.
- KIRCHMANN, J.H. VON: Das preußische Civil-Prozeß-Gesetz vom 21. Juli 1846. Berlin 1847.
- LEMAN, C.K.: Ueber Öffentlichkeit und Mündlichkeit des Strafverfahrens in den Preussischen Gerichten. Berlin 1842.
- LEWALD, F.: Meine Lebensgeschichte. In: DIES.: Freiheit des Herzens. Berlin 1987, S. 11-241.
- NOELDECHEN, W.: Die gegenwärtige Reform der Preussischen Untergerichte. Berlin 1847.
- PINERS, F.J.: Recension. In: Neues Archiv für Preussisches Recht und Verfahren 8 (1843), S. 635-655.
- Q., Justizrat [pseudonym]: Ueber die Unbefangenheit der Justizkollegien. In: Central-Blatt für preußische Juristen 5 (1841), Nr. 24, Sp. 564-566.
- RAPPARD, F.W. VON: Selbstbiographie des Königlich Preussischen Oberlandesgerichts-Präsidenten FRIEDRICH WILHELM VON RAPPARD. Hamm 1837.
- ROSENKRANZ, G.J.: JOSEPH CHRISTOPH EBERHARD GEHRKEN. Eine Denkschrift. In: Verein für Geschichte und Alterthumskunde Westfalens (Hrsg.): Zeitschrift für vaterländische Geschichte und Alterthumskunde 9 (1846). Ndr. Osnabrück 1971, S. 348-379.
- „S.“ [anonym]: Etwas über die Bildung der Rechtsgelehrten in den Preussischen Staaten. In: KLEIN, E.F. (Hrsg.): Annalen der Gesetzgebung und Rechtsgelehrsamkeit 23 (1805), S. 34-50.
- SCHORN, K.: Lebenserinnerungen. Ein Beitrag zur Geschichte des Rheinlandes im 19. Jahrhundert (1815-1885). 2 Bde., Köln 1898.
- SEIBERTZ, J.S.: Stammtafel der Familie SEIBERTZ zu Wildenberg. o.O. 1848.
- SINCERUS, J. [pseudonym]: Ueber den äußern Anstand bei den Gerichten. In: Juristische Zeitung 6 (1837), Nr. 27, Sp. 636f.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen der zur Vereinbarung der preussischen Staatsverfassung berufenen Versammlung. 3 Bde., Berlin 1848.
- WIGARD, F. (Hrsg.): Stenographischer Bericht über die Verhandlungen der deutschen constituirenden Nationalversammlung zu Frankfurt a.M. 9 Bde., Frankfurt a.M. 1848-1850.
- ZUM BACH, C.A.: Ideen über Recht, Staat, Staatsgewalt, Staatsverfassung und Volksvertretung. 2 Bde., Köln 1817.

## Literatur

- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. <sup>6</sup>1993.
- CONRAD, G.: Geschichte der Königsberger Obergerichte. Leipzig 1907.
- CONZE, W./ KOCKA, J.: Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985, S. 9-26.
- ELKAR, R.S.: Junges Deutschland in polemischem Zeitalter. Das schleswig-holsteinische Bildungsbürgertum in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Düsseldorf 1979.
- GRAUS, F.: Mentalität. Versuch einer Begriffsbestimmung und Methoden der Untersuchung. In: DERS. (Hrsg.): Mentalitäten im Mittelalter. Methodische und inhaltliche Probleme. Sigmaringen 1987, S. 9-48.
- HARDTWIG, W.: Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum. Die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819. In: LEPSIUS, M.R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 19-41.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim <sup>2</sup>1982, S. 227-252.
- HERRMANN, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 283-289.
- HODENBERG, C. VON: Die Partei der Unparteiischen. Der Liberalismus der preußischen Richterschaft 1815-1848/49. Göttingen 1996.
- HOFFMANN, A.: E.T.A. HOFFMANN. Leben und Arbeit eines preußischen Richters. Baden-Baden 1990.
- HUERKAMP, C.: Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert. Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten. Göttingen 1985.
- HURRELMANN, K./ ULICH, D.: Einführung durch die Herausgeber. Aufgaben und Probleme der Sozialisationsforschung. In: DIES. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim <sup>2</sup>1982, S. 7-12.
- JARAUSCH, K.H.: The Unfree Professions. German Lawyers, Teachers, and Engineers 1900-1950. New York 1990.
- JOHN, M.: Between Estate and Profession. Lawyers and the Development of the Legal Profession in 19th Century Germany. In: BLACKBOURN, D./ EVANS, R.J. (Hrsg.): The German Bourgeoisie. Essays on the Social History of the German Middle Class from the Late Eighteenth to the Early Twentieth Century. London 1991, S. 162-197.
- KASCHUBA, W.: Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: KOCKA, J.: (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Bd. 3, München 1988, S. 9-44.
- KOCKA, J.: Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Europäische Entwicklungen und deutsche Eigenarten. In: DERS. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Bd. 1, München 1988, S. 11-78.
- LEPSIUS, M.R.: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: DERS. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 8-18.

- LUNDGREEN, P.: Akademiker und „Professionen“ in Deutschland. In: Historische Zeitschrift 254 (1992), S. 657-670.
- MC CLELLAND, C.E.: Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland. In: CONZE, W./ KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985, S. 233-247.
- MC CLELLAND, C.E.: The German experience of professionalization. Modern learned professions and their organizations from the early nineteenth century to the Hitler era. Cambridge 1991.
- ROTTLEUTHNER, H.: Die gebrochene Bürgerlichkeit einer Scheinprofession. Zur Situation der deutschen Richterschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: SIEGRIST, H. (Hrsg.): Bürgerliche Berufe. Göttingen 1988, S. 145-173.
- SIEGRIST, H.: Bürgerliche Berufe. Die Professionen und das Bürgertum. In: DERS. (Hrsg.): Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich. Göttingen 1988, S. 11-46.
- SIEMANN, W.: Die Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 zwischen demokratischem Liberalismus und konservativer Reform. Die Bedeutung der Juristendominanz in den Verfassungsverhandlungen des Paulskirchenparlaments. Bern 1976.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49. München <sup>2</sup>1989.

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Christina von Hodenberg  
 Historisches Seminar der Universität Freiburg i.Br.  
 Abt. Neuere und Neueste Geschichte  
 79085 Freiburg i.Br.



## Frauen in akademischen Berufen

### Studienrätinnen und Ärztinnen in Deutschland, 1910-1945\*

Jahrhundertlang, seit ihrem Bestehen, waren sowohl der Beruf der akademisch gebildeten Lehrer als auch derjenige der Ärzte ausschließlich Männern vorbehalten; nur Personen männlichen Geschlechts hatten die Möglichkeit, die grundlegende Voraussetzung für das Ergreifen beider Berufe, ein Studium an einer deutschen Universität, zu erfüllen. An dem Zustand männlicher Prägung der beiden genannten Berufe änderte sich zunächst auch dann nur wenig, obwohl Frauen – 1899 bzw. 1905 – das Recht erhalten hatten, die Eingangsprüfungen für diese Berufe abzulegen; denn im Grunde genommen wuchs der Anteil von Frauen in diesen beiden Berufen während des gesamten Untersuchungszeitraums, mindestens bis in den Zweiten Weltkrieg hinein, im Schneckentempo. 1941 waren erst 13,4% aller festangestellten Studienräte in Preußen (2.069 von insgesamt 15.416) weiblich<sup>1</sup>, ein Jahr später waren von ca. 63.000 deutschen Ärzten im „Altreich“ (Deutschland in den Grenzen von 1937, ohne die später besetzten und annektierten Gebiete) nur etwas mehr als 8.000 Frauen (12,8% der Ärzteschaft; VAN KANN 1942, S. 303). Und dieser Prozentsatz an Frauen war der höchste, seit der Beruf über 40 Jahre zuvor auch für Frauen geöffnet worden war. Jedoch waren trotz dieser im internationalen Vergleich niedrigen Frauenanteile (ALBISETTI 1993, HUERKAMP 1991) dies die beiden akademischen Berufe mit den bei weitem meisten Frauen. Zum Beispiel gab es im Jahre 1933 erst 252 Rechtsanwältinnen (1,3% der Anwaltschaft); unter den Richtern und Staatsanwälten belief sich der Frauenanteil (1933) gar nur auf 0,3% (HUERKAMP 1994b, S. 277). Nachdem Frauen aufgrund eines Führerbefehls seit 1936 zu den Berufen der Rechtspflege nicht mehr zugelassen wurden, schrumpften diese schon extrem niedrigen Zahlen weiter. Für die späteren Kriegsjahre gibt es zur Entwicklung des Frauenanteils unter den Lehrern und Ärzten keine genauen Zahlen mehr, jedoch ist kein dramatisches Wachstum zu vermuten, weil die Steigerung der Studentinnenzahlen erst während des Krieges einsetzte und diese jungen Frauen also, falls sie überhaupt je einen akademischen Beruf ergriffen, diesen allenfalls nach 1945 anstreben konnten.

---

\* PETER LUNDGREEN danke ich für die kritische Durchsicht des ersten Entwurfs des vorliegenden Aufsatzes und sein aktives Engagement bei der Verbesserung dieser Erstfassung sowie REINHOLD SCHULTE-FRANKENFELD für technische und redaktionelle Hilfe.

Abgesehen von diesen dünnen Zahlen über den Frauenanteil im jeweiligen akademischen Beruf ist unser Wissen über Frauen in den akademischen Professionen vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs sehr begrenzt. So wissen wir fast nichts über den Einfluß der Arbeitsmarktlage und anderer – möglicherweise damit konkurrierender – Faktoren auf die Studienfachwahl der Abiturientinnen. Bekannt ist lediglich, daß seit Beginn des Frauenstudiums die Medizin und die „Schulwissenschaften“ die beiden am häufigsten von jungen Frauen mit akademischen Ambitionen gewählten Fachrichtungen darstellen. Daher werden sich die folgenden Ausführungen mit Frauen im Arztberuf und in der Studienratslaufbahn befassen. Zunächst sollen dabei vergleichend Fragen des Studiums und des Berufszugangs erörtert werden (Kapitel 1). Das wird in zwei Abschnitten geschehen: Zunächst wird die Phase der beständigen, teilweise stürmischen Erhöhung der Studentinnenzahlen, von 1910 bis etwa 1930, thematisiert; sodann wird die Phase des die ganzen 30er Jahre andauernden Rückgangs und des im Kriege erfolgenden Wiederaufschwungs der Studentinnenzahlen analysiert. Die hierbei vertretene These lautet, daß der Rückgang der Studentinnenzahlen in den 30er Jahren kaum Auswirkungen auf den Frauenanteil in den jeweiligen Professionen hatte. Im Gegenteil: der Anteil von Frauen bei den Ärzten nahm während der gesamten 30er und frühen 40er Jahre kräftig, der bei den Studienräten in den späten 30er und frühen 40er Jahren leicht zu. Ob er in den späteren Kriegsjahren, als die extrem spärlich mit Frauen besetzten Jahrgänge der zweiten Hälfte der 30er Jahre ins Berufsalter kamen, kleiner geworden ist, läßt sich nicht mit Sicherheit sagen, aber doch bezweifeln; denn auch die Zahl der studierenden Männer war während der 30er Jahre stark rückläufig.

Doch der Frauenanteil in einem akademischen Beruf bemißt sich nicht nur an dem Anteil von Frauen an den Studierenden der jeweiligen Fachrichtung einige Jahre vorher, sondern er ist auch abhängig von den konkreten Formen des Berufszugangs und der Berufsausübung bzw. ihrer Erschwerung je nach dem Geschlecht des Bewerbers. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Nationalsozialisten, sobald sie die Macht hatten, wirklich daran gingen, weibliche Berufsangehörige aus ihren Positionen zu verdrängen bzw. Frauen den Zugang zu solchen Berufen zu erschweren, und welches Gewicht den nationalsozialistischen Maßnahmen, den Akademiker-Arbeitsmarkt auf diese Weise zu entlasten, zukommt. Mit diesen Fragen wird sich ein eigener Abschnitt befassen. Nun ist aber über die quantitative Entwicklung der beiden in Rede stehenden Berufsgruppen und die staatliche Politik ihnen gegenüber fast nichts bekannt. Genau so wenig wissen wir über die professionellen Organisationen und das Organisationsverhalten der Frauen in den Berufen der Ärztin<sup>2</sup> und der Studienrätin, über ihr Einkommen, ihre konkreten Arbeitsbedingungen in einer männlich geprägten Umwelt, ihre Karrierechancen sowie über die Frage, ob die meisten bei einer Verheiratung die berufliche Tätigkeit aufgaben, ob die Mehrzahl erst gar nicht heiratete, oder ob eine nennenswerte Anzahl die Möglichkeit sah, Beruf und Ehe miteinander zu verbinden.<sup>3</sup> Offenbar wurde dieses Problem in beiden Berufen sehr unterschiedlich gelöst;

das zeigt schon der Unterschied zwischen dem fast zölibatären Beruf der Lehrerin an höheren Mädchenschulen und dem Ärztinnenberuf, der durch eine recht hohe Heiratsquote (im Zweiten Weltkrieg mehr als 50%) gekennzeichnet war. Der Frage, warum dies so war, soll im zweiten Kapitel des Aufsatzes näher nachgegangen werden.

## 1. Studium und Berufszugang

### *1.1 Die zwei beliebtesten akademischen Berufe für Frauen 1910-1930*

Ärztin und Studienrätin – das waren seit jeher die beiden beliebtesten akademischen Berufe für Frauen, wobei der Beruf der akademisch gebildeten Lehrerin, der Studienrätin, im ersten Jahrhundertdrittel einen deutlichen Vorsprung hatte, sowohl was die absolute Zahl der als Studienrätinnen tätigen Frauen als auch was den Frauenanteil an der akademischen Profession der Studienräte anging. Als erster Anhaltspunkt für die Richtigkeit dieser Behauptung sollen hier die Verhältnisse an den Universitäten dienen. Während bis Anfang der 30er Jahre immer ein Sechstel bis ein Viertel der studierenden jungen Frauen an den Medizinischen Fakultäten zu finden war und der Frauenanteil an den Medizinstudierenden sich im allgemeinen in Übereinstimmung mit dem Frauenanteil an den Studierenden insgesamt entwickelte, tummelte sich vor allen Dingen vor dem Ersten Weltkrieg weit mehr als die Hälfte der Studentinnen in den Philosophischen Fakultäten. Im Reich waren es mehr als drei Viertel, in Preußen sogar etwas über 80%. Von diesen studierte die große Mehrzahl eine Fächerkombination, deren einzelne Fächer auch an der Schule gelehrt wurden, mithin Fächer aus dem Kanon der „Schulwissenschaften“. Mehr als 60 Prozent der 1.900 Philologinnen des Sommerhalbjahrs 1911 studierten in der Fächergruppe „Alte und neue Philologien und Geschichte“ (den sog. Kulturwissenschaften), gut ein Fünftel studierte Mathematik und Naturwissenschaften und Chemie. Der Rest verteilte sich auf Kameralistik, Pharmazie und Zahnheilkunde – Fächer, die vor dem Ersten Weltkrieg noch in der Philosophischen Fakultät beheimatet waren – sowie auf die „sonstigen“ Studienfächer dieser heterogenen Sammelfakultät. Nach dem Ersten Weltkrieg veränderte die Philosophische Fakultät ihren Zuschnitt grundlegend: Die meisten Universitäten richteten eigene Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultäten ein, außerdem wurden die Fächer Pharmazie und Zahnheilkunde der Medizinischen Fakultät zugeordnet, und das Fach Kameralistik, umbenannt in „Volkswirtschaftslehre“, wurde entweder den Juristischen Fakultäten zugeschlagen, die sich dadurch in „Juristische und Staatswirtschaftliche Fakultäten“ wandelten oder bildete eine neue eigene Fakultät.

Zu den „Schulwissenschaften“ zählten natürlich nicht nur die Geistes-, sondern ebenso die Naturwissenschaften und die Mathematik. Fächer wie Physik, Biologie, Erdkunde und Mathematik wurden zum größten Teil von Lehramts-



anwärtern studiert. Nur die Chemiestudierenden werden gesondert gezählt, weil viele Studenten dieses Fach auch mit einem anderen Ziel als der Studienratslaufbahn studierten, meist weil sie in die Industrie gehen wollten. Man kann grob geschätzt davon ausgehen, daß die – nicht gezählten – Chemiestudierenden, die „auf Lehramt“ studierten, und die – gezählten – Studierenden anderer Naturwissenschaften, die nicht die Studienratslaufbahn einschlagen wollten, sich in etwa die Waage hielten. Die Betrachtung der Studierenden der Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten (Tabelle 1.2) ergibt vor allem zweierlei: *Erstens* folgte die Bewegung der Studierendenzahlen im wesentlichen, nur nicht so scharf ausgeprägt, dem von den Philosophischen Fakultäten vorgegebenen Muster, d.h. einem Wellental bis Mitte der 20er Jahre folgte in der zweiten Hälfte der 20er und den frühen 30er Jahren ein Studentenberg, gefolgt wiederum von einem langfristigen Rückgang der Philologiestudierenden in den 30er Jahren. *Zweitens* studierten, entgegen einem zäh sich haltenden Vorurteil, mehr Frauen Mathematik und Naturwissenschaften, als ihrem Anteil an allen Studierenden entsprach. Immer war der Frauenanteil in den Naturwissenschaften dem Frauenanteil im Durchschnitt aller Fakultäten um einige Prozentpunkte voraus, so etwa 1931 – auf dem vorläufigen Höhepunkt des Frauenstudiums – als an den Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten fast ein Viertel der Studierenden Frauen waren (ohne Chemie), während ihr Anteil in der gesamten Universität lediglich 18,9% (Wintersemester 1931/32) erreichte (vgl. Tabelle 1.1). Freilich war der Frauenanteil in den einzelnen Disziplinen höchst unterschiedlich: Während er im Fach Physik höchstens 10% der Studierenden betrug, waren in der Biologie Anfang der 30er Jahre von fünf Studierenden zwei Frauen, und in der Geographie immerhin noch fast ein Drittel. Niedriger lag der Frauenanteil im Fach Mathematik: Hier betrug er lediglich gut ein Fünftel der Studierenden (DHB 1987, S. 147-151). Frauen wählten also durchaus Naturwissenschaften als Studienfach, weit mehr jedenfalls als Jura, und sogar mehr als Medizin, sofern sie damit eine berufliche Perspektive, hier den Beruf der Studienrätin, verbinden konnten.

Obwohl gerade an den Philosophischen Fakultäten die Zahl der Studierenden, die im Laufe des Studiums das Studium aufgaben, das Studienfach wechselten oder sich auf eine andere Abschlußprüfung umorientierten, traditionell hoch war (TITZE u.a. 1990, S. 227-229), spiegelt sich die außergewöhnliche Bevorzugung gerade dieser Fakultät auch in der Zahl der Meldungen zur Prüfung *pro facultate docendi*<sup>4</sup>, die normalerweise ein Studium der „Schulwissenschaften“ abschloß und Voraussetzung für die Aufnahme in den Referendardienst und damit für die Studienratslaufbahn war. So standen den von 1910 bis 1919 in Preußen von weiblichen Kandidaten bestandenen 1.418 philologischen Prüfungen für das höhere Lehramt (Tabelle 3) im selben Zeitraum auf Reichsebene lediglich 758 Approbationen von Ärztinnen gegenüber. Auch während der ganzen Zeit der Weimarer Republik übertrafen die von Frauen *pro facultate docendi* abgelegten Prüfungen die weiblichen Approba-

tionen. Zwar wurden von 1920 bis 1929 in Preußen lediglich 1.967 Prüfungen *pro facultate docendi* von Frauen bestanden, gegenüber 2.599 reichsweit an Frauen erteilten Approbationen. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß nur schätzungsweise zwei Drittel der Staatsexamina für das höhere Lehramt in Preußen abgelegt wurden, auf Reichsebene – wofür die Zahlen erst ab 1932 vorliegen – daher mit rund 3.000 Kandidatinnen für die Jahre 1920-1929 zu rechnen ist, also deutlich mehr als in diesem Zeitraum approbierte Ärztinnen (HUERKAMP 1996a, S. 177).

Für diese alle anderen akademischen Berufe übertreffende Beliebtheit des Berufs der akademisch gebildeten Lehrerin an der höheren Schule läßt sich eine Reihe von Erklärungen anführen:

(1) Frauen, die ein regelrechtes Studium an der Männerdomäne „Universität“ aufnahmen, entfernten sich ohnehin von den gesellschaftlichen Rollenerwartungen, die für ihr Geschlecht Passivität, Emotionalität, Hingabe festschrieben. Schlugen sie nun wenigstens eine Studienrichtung ein, die auf den weiblichen Aufgabenbereich der Erziehung der heranwachsenden Generation hinführte, dann fiel dieser Bruch mit überkommenen Vorstellungen nicht ganz so kraß aus. Dieses Argument trifft zwar im Prinzip auch auf Ärztinnen zu – auch Heilen und Pflegen waren Aufgaben, die mit der weiblichen „Natur“ vereinbar schienen –, jedoch mußten weibliche Ärzte sich erst gegenüber der Öffentlichkeit, den Patienten und den Kollegen durchsetzen, während der Beruf der Lehrerin sozusagen vertrautes Terrain war.

(2) Vorbilder – Frauen, die bereits erfolgreich einen akademischen Beruf ausübten – gab es zu dieser Zeit so gut wie keine. Am ehesten konnte noch der Beruf der Lehrerin solche Vorbildfunktion erfüllen, übten ihn doch Frauen aus, mit denen studierwillige junge Mädchen zwangsläufig in Kontakt kamen. Eine Reihe von Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen hatte die seit 1894 in Preußen bestehende Möglichkeit genutzt, das Oberlehrerinnen-Examen zu machen, manche hatten zur Vorbereitung an der Universität studiert: Sie gehörten damit zu den ersten Frauen in Deutschland, die ein Universitätsstudium absolviert hatten (ALBISETTI 1988, S. 221ff., 253f.)

(3) Die Philosophische Fakultät war die einzige Fakultät, für deren Besuch das Abitur nicht unabdingbare Voraussetzung war. Nachdem die preußischen Behörden durch Erlaß vom 18. August 1908 Frauen mit der nötigen Vorbildung – dem Abitur eines humanistischen Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule – die volle Immatrikulation an sämtlichen Fakultäten gestattet hatten, erging im April 1909 ein weiterer Erlaß, der es Frauen nach erfolgreicher Absolvierung des Höheren Lehrerinnenseminars und zwei Jahren praktischer Unterrichtserfahrung ermöglichte, sich an der Philosophischen Fakultät zu immatrikulieren und dort nach mindestens sechssemestrigem Studium die Prüfung *pro facultate docendi* abzulegen (HERRMANN 1915, S. 32-34). Damit war ein „vierter Weg“ zur Universität eröffnet,

der von der Frauenbewegung sogleich heftig attackiert, gleichwohl aber von vielen Lehrerinnen beschritten wurde. Im Sommersemester 1911 standen an den preußischen Universitäten 745 Studentinnen mit Abitur 759 ohne Reifezeugnis gegenüber. Da nur ein verschwindend kleiner Teil Pharmazie oder Zahnheilkunde – Fächer, die auch ohne Reifezeugnis belegt werden konnten – studierte, muß es sich im wesentlichen um Studentinnen des „vierten Wegs“ gehandelt haben (Preußische Statistik 1913, S. 199). Diese Regelung galt bis 1923 und ist offensichtlich von Lehrerinnen aus allen Schichten, die kein Abitur hatten, gleichwohl aber ein Studium anstrebten, genutzt worden.

(4) Eine qualifizierte Berufsausbildung versetzte die Studentinnen in die Lage, nicht um jeden Preis heiraten zu müssen, um versorgt zu sein. Die meisten haben bei der Entscheidung für ein Studium eine spätere Heirat und dann auch meist den Verzicht auf Ausübung des Berufs durchaus nicht ausgeschlossen (KNOBLAUCH 1930). Wenn diese Möglichkeit aber von vornherein einkalkuliert wurde, bedeutete ein Studium in den Sprach- und Kulturwissenschaften, welches gleichzeitig die Allgemeinbildung beförderte und den geistigen Horizont erweiterte, weit weniger eine „verlorene“ Investition als ein Medizin- oder Jurastudium, in dem viel mehr Spezialwissen erworben wurde, das außerhalb des Berufs wertlos wurde. Das galt natürlich nicht nur für die Vorkriegsstudentinnen, sondern ebenso für die späteren Generationen.

Die Beliebtheit der „Schulwissenschaften“ bei den Studentinnen schlug sich nicht nur in der absolut höchsten Zahl von Frauen mit bestandener Staatsprüfung unter allen akademischen Berufen nieder, sondern sie bewirkte auch, daß der Frauenanteil unter den Studienräten bis zum Ende des Untersuchungszeitraums so groß war wie in keinem anderen akademischen Beruf. Schon in der Anfangsphase der Weimarer Republik konnten die Studienräte auf eine – im Vergleich zu anderen akademischen Berufen um dieselbe Zeit – recht ansehnliche Zahl von Frauen in ihren Reihen blicken. 1921 gab es allein in Preußen knapp 1.000 festangestellte Studienrätinnen (NATH 1988, S. 307) gegenüber 11.696 Männern in diesem Beruf, mithin 7,8%. Das lag nicht zuletzt daran, daß gerade im Jahre 1921 diejenigen preußischen Lehrerinnen, die die seit 1894 bestehende Möglichkeit der Weiterqualifikation in zwei Fachgebieten genutzt und das Oberlehrerinnen-Examen bestanden hatten, den Titel „Studienrätin“ zugesprochen bekamen und in jeder Beziehung mit den *pro facultate docendi* geprüften Lehrerinnen gleichgestellt wurden (PHILIPPSON 1925, S. 81). Dadurch stieg in diesem Jahr die Zahl der preußischen Studienrätinnen sprunghaft um über 600 an.

Trotz dieser unbestreitbaren Vorreiterrolle der Studienrätinnen scheint die Öffentlichkeit von ihnen wesentlich weniger Notiz genommen zu haben als von den ersten Ärztinnen. Der Grund dafür kann nur darin gelegen haben, daß der Lehrberuf für Frauen an sich nichts Neues war. Schon seit Anfang des 19. Jahrhunderts konnten Frauen sich zur Lehrerin an Volksschulen oder höheren Mädchenschulen ausbilden lassen. 1901 gab es an den preußischen

öffentlichen Volksschulen bereits 14.000 Lehrerinnen neben 90.000 männlichen Lehrern (BÖLLING 1983, S. 14); an den öffentlichen und besonders den privaten höheren Mädchenschulen war ihr Anteil noch wesentlich höher. Daher erschien die Eroberung des lange Zeit höchsten Frauenanteils in einem männlich bestimmten akademischen Beruf, der Lehrerschaft an höheren Schulen, nicht mehr als qualitativer Sprung, sondern als folgerichtige Weiterführung einer langen Tradition.

Betrachtet man nur die Situation an den öffentlichen höheren Mädchenschulen – Lehrerinnen unterrichteten fast ausschließlich an öffentlichen und privaten höheren Mädchenschulen, gar nicht oder nur in verschwindend geringer Zahl an höheren Jungenschulen –, so stellten Studienrätinnen bereits im Jahre 1921 39,8% der wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräfte, die den wissenschaftlichen Unterricht in der Oberstufe der Mädchenschulen erteilten; 1926 waren es 45%, 1930 gut 50% (Tabelle 4). Rechnet man noch die nicht unbeträchtliche Zahl von Assessorinnen und Referendarinnen hinzu, die vollbeschäftigt waren oder stundenweise Unterricht erteilten, zeigt sich, daß spätestens seit Mitte der 20er Jahre Frauen im akademisch ausgebildeten Teil des Lehrkörpers der öffentlichen höheren Mädchenschulen die Mehrheit stellten. Zählt man dagegen sämtliche hauptamtlichen Lehrkräfte – also auch die seminaristisch gebildeten Oberschullehrer und Oberschullehrerinnen – erhöht sich der Frauenanteil am Lehrpersonal noch einmal nicht unbeträchtlich. Einer Umfrage der Arbeitsgemeinschaft der Mädchenschulphilologen in Preußen im Herbst 1929 zufolge stellten die männlichen hauptamtlichen Lehrkräfte nur noch ein knappes Drittel sämtlicher Lehrkräfte, genau 33,2%, während es 1921/22 immerhin noch 36,5% gewesen waren (Dt. Philologenblatt 1931, S. 101f.).

Ob dadurch bereits der von den Lehrerinnenverbänden immer wieder geforderte maßgebliche Einfluß des weiblichen Geschlechts auf die Erziehung der heranwachsenden weiblichen Generation – diese Forderung war schon von HELENE LANGE in der berühmten „Gelben Broschüre“ von 1887 gestellt und seitdem oft wiederholt worden – gegeben war, erscheint fraglich, wenn man z.B. die verschwindend geringe Zahl weiblicher Direktoren an öffentlichen höheren Mädchenschulen betrachtet. Auch in den 20er Jahren lag die Leitung von Mädchenschulen ganz überwiegend in männlicher Hand. Zwar konnten Frauen als Schulleiterinnen während der gesamten Zeit der Weimarer Republik an Boden gewinnen; ihre Zahl wuchs in Preußen von 19 im Jahre 1921 auf 68 im Jahre 1933 (Tabelle 4). Doch selbst zu diesem Zeitpunkt stellten Männer fast viermal so viele Schulleiter an den öffentlichen höheren Mädchenschulen. Die geringe Präsenz von Frauen in Schulleiterpositionen hinderete jedenfalls den Statistikexperten des Philologenverbandes, EDUARD SIMON, keineswegs daran, mit Blick auf den wachsenden Frauenanteil am Lehrpersonal der höheren Mädchenschulen von einem „Vormarsch der Philologinnen auf der ganzen Linie“ zu sprechen (1925, S. 213).

Während Anfang der 30er Jahre die Zahl der studierenden Frauen an den Philosophischen Fakultäten und den neugegründeten Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten die 10.000er Marke überschritt, studierten an deutschen Universitäten nur etwa halb so viele, nämlich rund 5.000 Frauen, Humanmedizin. Das war jedoch schon eine gewaltige Steigerung gegenüber der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Obwohl die Frauenbewegung gerade für die Öffnung der Medizinischen Fakultäten gekämpft hatte mit dem Argument, der weibliche Teil der Bevölkerung brauche weibliche Ärzte, wurden dann nur sehr wenige Frauen nach der deutschen Approbationsordnung approbiert, obwohl eine Bundesratsverordnung schon vom April 1899 Frauen diese Möglichkeit eröffnet hatte. Damit hatten die Frauen das Recht auf medizinische Approbation viel eher erhalten als das Recht auf Immatrikulation. In Preußen, als dem größten deutschen Flächenstaat, der allein zwei Drittel des Reichsgebietes umfaßte, betrug der Unterschied immerhin fast ein Jahrzehnt; denn bekanntlich konnten Frauen sich hier erst vom Wintersemester 1908/09 an als ordentliche Studierende immatrikulieren. Aus diesem Grund erlaubte die erwähnte Bundesratsverordnung Frauen die Ablegung der Approbationsprüfung auch dann, wenn sie das Studium lediglich als Gasthörerinnen absolviert hatten. Möglicherweise lag es auch an mancherlei Umständlichkeiten des Gasthörerstatus (LEE 1899, S. 69f.), daß bis in den Ersten Weltkrieg hinein so wenige Frauen approbiert wurden. Bis 1915 gab es nach den Zahlen von JUDITH HERRMANN erst 233 Ärztinnen, das war weniger als ein halbes Prozent der Gesamtzahl deutscher Ärzte (HERRMANN 1915, S. 47).

Demgegenüber wuchs die Zahl der Ärztinnen in den 20er Jahren sehr viel schneller, und zwar gleichgültig, welcher Zählmethode man sich anschließt. Das Statistische Reichsamt ermittelte 2.572 (berufstätige) Ärztinnen für das Jahr 1925, das entspricht 5,4% der Gesamtzahl, und 4.637 für das Jahr 1933, 8,6% der Gesamtzahl. Demgegenüber waren die Zahlen des Reichsgesundheitsamtes, welches nur in ärztlicher Praxis tätige Ärztinnen und Ärzte erfaßte, zwar sehr viel niedriger, aber auch aus ihnen geht hervor, daß die Zahl der Ärztinnen während des ganzen Untersuchungszeitraums schneller anwuchs als die Zahl der männlichen Ärzte. Am 1. Mai 1927 gab es demzufolge 1.739 Ärztinnen, genau 4% der Gesamtzahl, während es Ende 1930 2.611 oder 5,5% der Gesamtzahl waren (MEERWARTH 1932, S. 8). Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung jedoch scheinen die Erhebungen einer dritten Institution, des „Reichsmedizinalkalenders“, am besten geeignet zu sein, denn der Kalender erfaßte prinzipiell auch die nicht berufstätigen Ärzte/Ärztinnen, d.h. diejenigen, die sich aus Alters- oder Krankheitsgründen zur Ruhe gesetzt oder die sich ins Familienleben zurückgezogen hatten und aus diesem Grunde keine Praxis ausübten. Unter letzteren befanden sich in erster Linie Ärztinnen, eine Gruppe, die vor 1936 jedoch nicht ausdrücklich zur Meldung bei der Reichsärztekammer verpflichtet war und daher auch nur unzulänglich erfaßt wurde. Aber immerhin war die Redaktion des „Reichsmedizinalkalenders“ bemüht, die wichtige Gruppe nicht berufstätiger Ärztinnen überhaupt zu registrieren. Nach diesen Zahlen hatte die Gruppe der Ärztinnen 1.395 im

Jahre 1924 und 2.925 Mitglieder im Jahre 1930, davon jeweils unter 5% nicht berufstätige. Angesichts eines enger werdenden Arbeitsmarktes mußte die Zahl von fast 3.000 weiblichen Ärzten die Phantasie der männlichen Ärzte beflügeln bei dem Versuch, diese Gruppe weitgehend auszuschalten, um dem männlichen Nachwuchs die lukrativen Stellen zuzuschansen. Die lokalen ärztlichen Zulassungsausschüsse, die ohnehin Kriegsteilnehmer (also Männer) bei der Bewerbung um Kassenarztstellen bevorzugten, übergaben mitunter Frauen in den Bewerbungslisten einzig wegen ihrer Verheiratung und ihrer damit gegebenen wirtschaftlichen Versorgung, ein Verfahren, welches vom „Reichsausschuß für Ärzte und Krankenkassen“ in seiner Sitzung vom 15. Januar 1925 ausdrücklich mißbilligt wurde (HUERKAMP 1996a, S. 234f.). An dieser Tatsache sollte sich auch erst etwas ändern, nachdem die Nationalsozialisten die Macht erobert hatten.

### *1.2 Arbeitsmarktlage und Studienfachwahl seit 1930*

Bei der nunmehr folgenden Analyse der Entwicklung in den 30er und frühen 40er Jahren ist das Augenmerk vor allem auf drei Dinge zu richten: (1) die Vertauschung der beiden Berufe der Studienrätin und der Ärztin in der Beliebtheit bei den Studentinnen; (2) die Rolle, die Angebot und Nachfrage auf den akademischen Arbeitsmärkten für die Frequenzentwicklung der Studentenschaft insgesamt und an den einzelnen Fakultäten spielten; (3) die Wirkung, welche die einzelnen Maßnahmen der Nationalsozialisten auf die Präsenz von Frauen in akademischen Berufen hatten, speziell dem der Studienrätin und dem der Ärztin.

Erstmals im Jahre 1936 wurden mehr Frauen zu Ärztinnen approbiert als Frauen die philologische Staatsprüfung bestanden: Auf Reichsebene wurden 740 Approbationen an Frauen erteilt, während nur 716 Kandidatinnen – ebenfalls reichsweit – die Prüfung *pro facultate docendi* bestanden (LORENZ 1943, II. Bd., S. 31, 37). Der Vorsprung der Approbationen vor den philologischen Staatsprüfungen vergrößerte sich in den Folgejahren: In den vier Jahren von 1937 bis 1940 wurden 2.690 Frauen zu Ärztinnen approbiert, aber nur 1.829 bestanden in sämtlichen deutschen Ländern zusammen die philologische Staatsprüfung.

Die stark rückläufige Zahl der Meldungen zum Examen *pro facultate docendi* führte dazu, daß in den 30er Jahren der Beruf der Ärztin den der Studienrätin vom ersten Platz in der Beliebtheitsskala verdrängte (Tabelle 3): In den vier Jahren von 1932 bis 1935 nämlich hatten – wiederum auf Reichsebene – noch 3.660 weibliche Kandidaten diese Prüfung bestanden (LORENZ 1943, II. Bd., S. 31), also genau doppelt so viele wie in den darauf folgenden vier Jahren von 1937 bis 1940. Dieser eklatante Rückgang ist eindeutig auf die seit 1930 deutlich werdende Überfüllung im höheren Lehramt zurückzuführen, die sich in mehreren, die Abiturienten und Abiturientinnen von der Aufnah-

me eines Lehramtsstudiums abschreckenden Phänomenen äußerte: etwa in der Einrichtung eines *Numerus Clausus* für den ordnungsgemäßen Referendardienst; in der gleichzeitigen Schaffung eines sog. „freien Wegs“ der Ausbildung, dessen Absolventen im Normalfall aber von der späteren Verwendung im höheren Schuldienst ausgeschlossen waren; in der hohen Anzahl arbeitsloser und beurlaubter sowie nur stundenweise tätiger Assessoren und Assessorinnen; in den langen Wartezeiten von der Pädagogischen Prüfung am Ende des Referendardienstes bis zur endgültigen Verbeamtung als Studienrat bzw. Studienrätin.

Naturgemäß blieb die Zahl der Examinanden in der ersten Hälfte der 30er Jahre noch ziemlich hoch, da diejenigen Studierenden, die ein „schulwissenschaftliches“ Studium in den 20er Jahren, als die Aussichten in der Studienratslaufbahn günstig schienen, aufgenommen hatten, ihr Studium abschlossen und Examen machten. Das gilt, auch wenn die Studienabbruchquote zu Beginn der 30er Jahre einen neuen Höhepunkt erreichte. Ungefähr die Hälfte der rund 6.000 Männer und Frauen, die sich im Sommersemester 1929 als Erstsemester an der Philosophischen Fakultät einschrieben, hatte drei Jahre später die Universität wieder verlassen – oder die Fakultät gewechselt –, ohne das Examen *pro facultate docendi* absolviert zu haben (Deutsche Hochschulstatistik). Trotzdem blieben immer noch genug übrig, um die Anzahl der jährlichen Prüfungen bis 1935 auf einem hohen Niveau zu halten.

Während sowohl die Zahl der Examinanden als auch die der fertig ausgebildeten Studienassessoren und -assessorinnen die Entwicklung auf dem Lehrerbearbeitungs- und Arbeitsmarkt nur mit einem charakteristischen *time-lag* widerspiegeln, stellen die Studienanfängerzahlen einen höchst sensiblen Indikator für die Berufsaussichten im höheren Lehramt dar (Tabelle 2). Der Umschlag in der Zahl der Erstsemester liegt schon im Jahre 1930. In diesem Jahr ließen sich erstmals weniger Männer als im Vorjahr in der Philosophischen Fakultät einschreiben, die Zahl der erstimmatrikulierten Frauen ging vom Jahre 1931 an zurück.

Noch ein weiteres Phänomen wird bei Betrachtung der Tabelle 2 deutlich: Frauen ließen sich offenbar in ihrer Entscheidung für ein geisteswissenschaftliches Studium von den schlechten Aussichten in der Studienratslaufbahn weniger beeinflussen als Männer. Wie kraß unterschiedlich sich die Studienpräferenzen von jungen Frauen und Männern entwickelten, zeigt die Tatsache, daß sich 38,4% der weiblichen Studienanfänger im Jahre 1935 in einem geisteswissenschaftlichen Fach immatrikulierten, aber nur 11,5% der männlichen Studienanfänger. Verglichen mit den Einschreibungen fünf Jahre vorher hatte sich der Anteil der Geisteswissenschaften an den Erstimmatrikulationen der Männer fast halbiert, während der Anteil an den Erstimmatrikulationen der Frauen nur geringfügig, von 42,4% auf 38,4%, zurückgegangen war. Die Männer hatten also auf die Verschlechterung der Berufsaussichten viel deutlicher reagiert als die Frauen. Dies ist umso bemerkenswerter, als die Arbeits-

marktlage für angehende Studienrätinnen während der gesamten 30er Jahre wegen der verhältnismäßig geringen Zahl von Planstellen für weibliche Studienräte noch wesentlich schlechter war als für ihre männlichen Kollegen (HUEKAMP 1994a, S. 116f.). Das Studienverhalten der Frauen in den geisteswissenschaftlichen Fächern kann mithin als Beleg dafür gelesen werden, daß für die Studentinnen die späteren Berufsaussichten nicht denselben zentralen Stellenwert hatten wie für ihre Kommilitonen.

In der Folgezeit nahm die Beliebtheit der Geisteswissenschaften von Jahr zu Jahr ab, parallel zu den Hiobsbotschaften über die verzweifelte Lage arbeitsloser Studienassessoren. Im Jahre 1939 schrieben sich nur noch 422 junge Männer und 439 junge Frauen in einem geisteswissenschaftlichen Fach ein, das waren nur noch 6,9% aller Erstimmatrikulanten. Den im folgenden Jahr beginnenden Aufschwung des Philologiestudiums, der zahlenmäßig jedoch an die Frequenz Ende der 20er/Anfang der 30er Jahre nicht heranreichte, trugen zu 80% die Frauen (Tabelle 1.2), die in diesem Jahr wegen der Verkürzung der Dauer der höheren Schule von neun auf acht Jahre doppelt so viele Abiturientinnen wie unter normalen Umständen stellten.

Der allgemeine Rückgang der Studierenden in den 30er Jahren – von einem Höchststand von knapp 104.000 im Sommersemester 1931 ging die Studentenschaft auf rund 40.000 im letzten Friedenssemester, dem Sommersemester 1939 zurück – blieb natürlich nicht ohne Auswirkungen auf die Medizinischen Fakultäten, jedoch schrumpften diese in weit geringerem Maße: von 25.000 im Sommersemester 1933 auf knapp 16.000 im Wintersemester 1938/39. Diese geringere Betroffenheit der Medizinischen Fakultäten von dem allgemeinen Studentenrückgang findet ihre Erklärung in der vergleichsweise günstigen Arbeitsmarktlage der Ärzte und Ärztinnen. Die pessimistischen Prognosen mancher Ärztesfunktionäre vom Anfang der 30er Jahre – in Kürze sei mit einer Ärzteschwemme zu rechnen – und ihre Warnungen vor Tausenden dann stellungsloser Jungärzte hatten sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil: Der ärztliche Arbeitsmarkt konnte die in der zweiten Hälfte der 30er Jahre hohe Zahl jährlich frischapprobierter Ärzte – von 1936 bis 1938 jährlich über 4.000 (LORENZ 1943, II. Bd., S. 37) – problemlos integrieren.

Das lag *einerseits* am sukzessiven Ausschluß der jüdischen Ärztinnen und Ärzte, deren Zahl zu Beginn des Jahres 1933 noch ca. 9.000 betragen hatte (ca. 17% der gesamten Ärzteschaft nach den Zahlen des „Reichsmedizinikallenders“) und von denen 1938, als allen jüdischen Ärzten aufgrund einer Ausführungsverordnung zu den „Nürnberger Gesetzen“ die Approbation entzogen wurde, lediglich 709 als „Krankenbehandler“ mit widerruflicher Genehmigung weiterpraktizieren durften (KÜMMEL 1985, S. 75f., S. 254f.). Damit war es den Nationalsozialisten gelungen, in nur fünf Jahren neun Zehntel der jüdischen Ärzte und Ärztinnen von der Praxis auszuschließen. 1938, zum Zeitpunkt der „Vierten Verordnung zum Reichsbürgergesetz“, hatten noch 3.152 jüdische Ärztinnen und Ärzte praktiziert. Der größere Teil der „nicht-



arischen“ Ärzteschaft emigrierte aus Deutschland: Gleich im Jahre 1933 waren es 422 Ärzte, 1.307 im Jahre 1934, insgesamt schätzungsweise 5.000 (ebd., S. 76, 78f.). Das bedeutet aber auch, daß Tausende von jüdischen Ärzten und Hunderte Ärztinnen in den Konzentrationslagern und Gaskammern des Regimes ermordet worden sind. Nicht den Tod ihrer jüdischen Kollegen wird man den deutschen Ärzten vorwerfen können, wohl aber, daß sie den vielerlei erniedrigenden Maßnahmen gegen die jüdischen Kollegen tatenlos zusahen, weil die Aussicht, diese in ihren Praxen und Stellungen beerben zu können, sie blind machte für das in aller Öffentlichkeit exekutierte Unrecht an den jüdischen Ärzten und Ärztinnen.

Das Ausbleiben der befürchteten „Überfüllungskrise“ läßt sich *andererseits* teilweise auch auf die gestiegene Nachfrage nach ärztlichen Dienstleistungen zurückführen. Der Ausbau der staatlichen Gesundheitsämter, der Reichsarbeitsdienst, vielfältige Überwachungs- und Beratungsaufgaben bei der HJ bzw. dem BDM, speziell für die Ärztinnen die gesundheitliche Aufklärung im Rahmen des Deutschen Frauenwerks und der NS-Frauenschaft – alle diese Aufgaben erweiterten die Gesamtnachfrage nach medizinischen Dienstleistungen, insbesondere von angestellten und beamteten Ärztinnen und Ärzten, und verstärkten so den Strukturwandel der Ärzteschaft hin zu einem höheren Anteil angestellter Ärzte gegenüber den niedergelassenen, in erster Linie für kurative Aufgaben zuständigen. Speziell im Falle der weiblichen Ärzte wird auf dieses Phänomen zurückzukommen sein.

Seit der Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht, im Jahre 1935, kam der Bedarf bei der im Aufbau befindlichen Wehrmacht an aktiven Sanitäts-offizieren als *weiteres*, die Nachfrage stimulierendes Element hinzu; denn die Führung der Wehrmacht, die für einen großen Krieg gerüstet sein wollte, achtete von Anfang an darauf, genügend fertig ausgebildete Ärzte zu haben.<sup>5</sup> Da die Gruppe der aktiven Sanitäts-offiziere, sofern sie nicht nebenher noch private Praxis betrieben, nicht im „Reichsmedizinalkalender“ (dessen Zahlen hier zugrundegelegt werden) auftaucht, erscheinen die Zuwachsraten für die männlichen Ärzte vielleicht noch geringer, als es den tatsächlichen Verhältnissen entspricht. Gerade in den 30er und frühen 40er Jahren nahm die Zahl der Ärztinnen sehr rasch zu, prozentual rascher als die Zahl der männlichen Ärzte: In dem Jahrzehnt von 1930 bis 1939 wuchs die Ärztinnenschaft um knapp 3.000, nach den Zahlen des „Reichsmedizinalkalenders“ von 2.925 auf 5.843; sie verdoppelte sich also ziemlich genau, wobei allerdings zu beachten ist, daß ein Teil der Zunahme auf die schärfere Erfassung der nicht berufstätigen Ärztinnen zurückgeht. Demgegenüber nahm die Zahl ihrer männlichen Kollegen um knapp 6.000 (von 47.746 auf 53.611) zu, was allerdings wegen der weit größeren Ausgangszahl lediglich einer Vermehrung um 12,3% entsprach. Nach den Zahlen des die aktiven Militärärzte mitzählenden Statistischen Reichsamts stieg die Zahl der männlichen Ärzte in nur sechs Jahren von 1933 bis 1939 – in beiden Jahren fand jeweils im Juni eine allgemeine Volks- und Berufszählung statt – im „Altreich“ von 46.700 um 12.800 auf

59.500, mithin um 27,4%, während im selben Zeitraum die Zahl der Ärztinnen um knapp 2.000 von 4.367 auf 6.280 (43,8%) anwuchs.

### *1.3 Auswirkungen der NS-Politik seit 1933*

Was änderte sich nun im Jahre 1933 an der die gesamten Weimarer Jahre kennzeichnenden Entwicklungslinie eines zwar langsam, aber doch zunehmenden weiblichen Einflusses an den höheren Mädchenschulen? Wurde die bisherige Entwicklung gestoppt, gar in ihr Gegenteil verkehrt? Auf den ersten Blick sieht es so aus, besonders wenn man sich vergegenwärtigt, daß allein in Preußen die 1933 erreichte Zahl von 68 Schulleiterinnen ein Schuljahr später fast halbiert worden war. Zwar wurden im Schuljahr 1933/34, teilweise aufgrund der Schließung von Schulen als Folge der niedrigeren Schülerzahl, teilweise wegen politischer Unzuverlässigkeit oder „nicht arischer“ Abstammung aufgrund der entsprechenden Paragraphen des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (B.B.G.) vom April 1933, allenthalben Schulleiter in den Ruhestand geschickt bzw. herabgestuft, männliche und weibliche. Doch während von den Schulleitern höherer Knabenschulen – ausnahmslos Männer – knapp 20% (160) ihren Posten verloren und von den männlichen Schulleitern höherer Mädchenschulen knapp 15% (39 von 261)<sup>6</sup>, mußten 34 Frauen, genau die Hälfte der 68 Schulleiterinnen, ihre Position aufgeben, ein Abgang, dem lediglich zwei Neuernennungen gegenüberstanden: In Hildesheim und in Stettin wurde jeweils eine Frau als Leiterin des Mädchengymnasiums berufen (Jahrbuch der Lehrer der höheren Schulen [Kunze-Kalender] 1934, S. 301). Die von Frauen geräumten Stellen wurden teilweise gestrichen, teilweise mit männlichen Lehrern besetzt. Während bei den männlichen Schulleitern der Einschnitt des Jahres 1933/34 bis Anfang der 40er Jahre durch Neuernennungen weitgehend ausgeglichen war, wurde die Politik der Ersetzung von Frauen durch Männer in Schulleiterstellen während der gesamten Dauer des Nationalsozialismus weiterbetrieben. Die Zahl der weiblichen Schulleiter nahm von Jahr zu Jahr ab, bis 1941 nur noch 25 Frauen in Preußen eine solche Position innehatten.

Dieser Befund für Preußen stimmt überein mit ähnlichen Berichten aus außerpreußischen Ländern, etwa der häufig zitierten Tatsache, daß in Hamburg die vorhandenen neun weiblichen Leiter höherer Mädchenschulen sämtlich ihres Postens enthoben und in den Volksschuldienst versetzt wurden (WINKLER 1977, S. 50). Ähnlich erging es den sehr wenigen Frauen, die in den Schulverwaltungsbehörden auf höheren Positionen arbeiteten. So wurden in Hamburg die Oberschulrätin und ADLV-Vorsitzende EMMY BECKMANN und mit ihr zwei weitere Oberschulrätinnen in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Dasselbe Schicksal ereilte in Preußen mindestens sieben Regierungs- und Oberschulrätinnen im Kultusministerium und in den Provinzialschulkollegien.<sup>7</sup> Von den Auswirkungen des B.B.G. waren nicht nur relativ mehr Frauen in der Position einer Schulleiterin oder in höheren Positionen der Schul-

verwaltung betroffen als Männer, das Gesetz traf generell relativ mehr weibliche als männliche Studienräte. Bis 1938 wurden 154 festangestellte Philologinnen oder 8,2% des Bestandes von 1933 entlassen, in den einstweiligen Ruhestand versetzt oder auf einen niedrigeren Dienstrang herabgestuft. Bei den Männern waren es bis zum Jahre 1938 615 festangestellte Philologen, die den Bestimmungen des Berufsbeamtengesetzes zum Opfer fielen, das waren lediglich 4,7% des Bestandes von 1933 (NATH 1988, S. 163).

Außerdem gab es noch das „Gesetz zur Änderung von Vorschriften auf dem Gebiete des allgemeinen Beamten-, des Besoldungs- und des Versorgungsrechts“ vom 30. Juni 1933, das die Zölibatsklausel für weibliche Beamte wieder fest im Beamtenrecht verankerte, nachdem schon ein Jahr zuvor, am 30. Mai 1932, ein „Gesetz über die Rechtsstellung der weiblichen Beamten“ dekretiert hatte, weibliche Reichsbeamte könnten entlassen werden, sofern ihre wirtschaftliche Versorgung „dauernd gesichert“ erschiene (Reichsgesetzblatt I, 1932, S. 245f.). Die Nationalsozialisten verschärften dieses Gesetz in zweierlei Hinsicht: *Erstens* dehnten sie es von den Reichsbeamtinnen auf die Landes- und Kommunalbeamtinnen aus, d.h. es fielen jetzt auch Lehrerinnen darunter, die im Normalfall Landesbeamtinnen waren; *zweitens* wurde im Hinblick auf die wirtschaftliche Versorgung aus einer Kann-Vorschrift eine Muß-Vorschrift. Dem „Jahrbuch der Lehrer an höheren Schulen“ zufolge wurden daraufhin in Preußen 14 festangestellte Studienrätinnen aus dem Schuldienst entlassen, weil sie verheiratet waren, eine lächerlich geringe Zahl, wenn man bedenkt, daß im selben Jahr mehr als dreimal so viele, 50, wegen Pensionierung bzw. Tod aus dem aktiven Dienst ausschieden (Kunze-Kalender 1934, S. 335, 333f.). Es bleibt also festzuhalten, daß die Wiedereinführung der Zölibatsklausel in das Beamtenrecht 1933 die Lehrerinnen höchstens marginal berührte, da es sich ohnehin um einen fast zölibatären Beruf handelte und außerdem längst nicht alle verheirateten Lehrerinnen entlassen wurden: Offensichtlich galt ihre wirtschaftliche Versorgung nicht in allen Fällen als dauernd gesichert.

Aber obwohl die NS-Bürokratie noch in manchen Einzelheiten ihren frauenfeindlichen Charakter unter Beweis stellte (HUERKAMP 1996a, S. 192f.), gelang es nicht, den einmal erreichten Frauenanteil an den Gymnasiallehrern wesentlich zu senken. Er hatte 1933 in Preußen bei 12,4% gelegen (1.824 festangestellte Studienrätinnen), sank bis 1936 auf einen Tiefstand von 11,6% (1.610 festangestellte Studienrätinnen), womit in etwa der Stand vom Ende der 20er Jahre erreicht war, und begann seit 1938 wieder zu steigen, bis 1941 mit 2.069 festangestellten Philologinnen in Preußen, die 13,4% der Gesamtzahl ausmachten, eine „historisch neuartige Beteiligung“ (NATH 1988, S. 156) der Frauen am höheren Unterrichtswesen gegeben war. Im allgemeinen spielten also Angebot und Nachfrage auf dem Lehrerarbeitsmarkt die entscheidende Rolle, wenn es um die Berufsaussichten der akademisch gebildeten Junglehrer und -lehrerinnen ging. Das war in den Jahrzehnten vorher auch schon so gewesen, und dieses Gesetz vermochte auch die NS-Politik nicht außer

Kraft zu setzen. Besonders gut verdeutlichen läßt sich dieser Sachverhalt am *Numerus Clausus*, den die Nationalsozialisten an der Jahreswende 1933/1934 dekretierten. Dieser Ausführungsverordnung des „Gesetzes gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ vom April 1933 zufolge sollten nur noch 15.000 Abiturienten und Abiturientinnen des Jahrgangs 1934 ein Studium aufnehmen dürfen, davon sollten nicht mehr als 10% Frauen sein. Tatsächlich ging die Zahl der studierenden Frauen daraufhin bis 1939 auf ca. ein Drittel der Zahl von 1933 zurück, eine Tatsache, die auf den ersten Blick die Wirksamkeit der *Numerus Clausus*-Regelung zu bestätigen scheint. Schaut man aber genauer hin, erkennt man, daß die Studentenzahlen, insbesondere die Studienanfängerzahlen, schon seit dem Sommersemester 1931 bzw. dem Studienjahr 1930/31 rückläufig waren und daß andererseits die Talfahrt der Studentenzahlen noch bis in den Zweiten Weltkrieg hinein andauerte, obwohl der *Numerus Clausus* schon im März 1935 nach nur einem Jahr Geltungsdauer wieder aufgehoben wurde (HUERKAMP 1996b). Die Ursache, zumindest für die rückläufige Studierendenzahl vor Inkrafttreten des *Numerus Clausus* von 1934, darf nicht etwa in irgendwelchen demographischen Konstellationen gesucht werden – die jährliche Abiturientenzahl stieg ja bis 1933/34 noch –, sondern sie liegt einzig und allein in der sinkenden Studierwilligkeit: Immer weniger Abiturientinnen und Abiturienten hatten Lust, erst ein langwieriges, Zeit, Energie und Geld verschlingendes Studium auf sich zu nehmen, um hinterher doch arbeitslos dazustehen.

Ganz ähnlich verhielt es sich mit den Angehörigen der akademischen Berufe: Letztlich entschieden auch hier die Marktgesetze über die Zukunftsaussichten der jungen Berufsanwärter und -anwärterinnen. Das gilt besonders für die Frauen. Wenn die Nationalsozialisten überhaupt je vorhatten, Frauen innerhalb der akademischen Berufe zurückzudrängen und sie auf ihren angestammten Platz an Heim und Herd zurückzuführen, sei es durch die Anwendung des B.B.G. oder durch die Verschärfung des Beamtenrechts, mußten sie diesen Versuch bald aufgeben. Schon seit 1936, als die künftige Mangellage in den meisten akademischen Berufen allmählich sichtbar und gleichzeitig klar wurde, daß man die gewaltigen Aufgaben des 1936 verabschiedeten Vier-Jahres-Plans nicht ohne qualifizierte Frauen bewältigen können, wurden deshalb Frauen wieder zum Studium und zum Ergreifen akademischer Berufe ermuntert.

Lediglich in einem Punkt hielten die Nationalsozialisten konsequent an der im Jahre 1933 eingeschlagenen Linie fest: hinsichtlich des Abbaus von Frauen als Direktorinnen und in höheren Positionen der Schulverwaltung. Die Zahl weiblicher Schulleiter öffentlicher höherer Mädchenschulen wurde kontinuierlich weiter heruntergeschraubt, auch als die Zahl männlicher Schulleiter an den öffentlichen höheren Mädchenschulen wieder im Steigen begriffen war, weil die Zahl der Schulen wieder anstieg. Dies geschah offensichtlich aus einer misogynen Haltung heraus, der eine Frau als Vorgesetzte von Män-

nern ein undenkbarer Zustand war. Hinzu kam, daß bei Leitungspositionen auf die Entwicklung von Nachfrage und Angebot, auf die Zwänge der zyklischen Wiederkehr von Überfüllung und Mangel keine Rücksicht genommen werden mußte; denn anders als bei der Masse professioneller Berufspositionen, dem *rank and file* sozusagen, gab es für Leitungsfunktionen immer genügend männliche Bewerber.

Ein ganz ähnliches Bild wie bei den Studienrätinnen zeigt der Systemwechsel des Jahres 1933 im Hinblick auf die Gruppe der Ärztinnen. Auch hier sorgte eine neue Kassenzulassungsordnung zunächst für erhebliche Verunsicherung unter den Ärztinnen. Sie sah das Ruhen der Kassenzulassung verheirateter Kassenärztinnen für den Fall vor, daß ihre wirtschaftliche Versorgung – analog dem Beamtenrecht – dauernd gesichert war.<sup>8</sup> Den ledigen Ärztinnen erging es nicht besser. Bei der Bewerbung um Zulassung in einem Arztregisterbezirk sollten sie grundsätzlich erst nach allen männlichen verheirateten Bewerbern zum Zuge kommen. Jeder männliche junge Arzt konnte dadurch, daß er heiratete, sofort einen Vorsprung vor einer länger eingetragenen unverheirateten Kollegin erreichen. Heiratete eine Ärztin jedoch, so unterlag sie den Restriktionen für verheiratete Ärztinnen: ein *circulus vitiosus*.

Trotzdem erwies sich die neue Kassenzulassungsordnung nicht als „Instrument zur Ausrottung des Ärztinnenstandes“<sup>9</sup>. Wie ausgeführt, vermehrte sich die Zahl der Ärztinnen in den 30er Jahren besonders rasch, wiewohl die Zulassungsordnung von 1934 durchaus nicht ohne Auswirkungen auf die Ärztinnenschaft blieb: Wenn schon die Zunahme der Zahl der Ärztinnen insgesamt nicht verhindert werden konnte, so beeinflußte sie doch die innere Zusammensetzung der Ärztinnenschaft ganz erheblich. Immer mehr Ärztinnen zogen eine Stellung als angestellte oder beamtete Ärztin der Niederlassung in freier Praxis vor. Die Zahl niedergelassener Ärztinnen ging in der Zeit des Nationalsozialismus absolut und relativ zurück. Waren im Jahre 1932 noch 2.516 Ärztinnen (73,9%) als niedergelassene tätig, machte ihre Zahl schon 1935 nur noch 68,3% sämtlicher Ärztinnen aus. 1937 arbeiteten nur noch 2.220 (51,9%) in freier Niederlassung, 1939 noch 1.924 (32,9%) und 1942 nur noch 1.869: das war nur noch ein knappes Viertel sämtlicher Ärztinnen im „Altreich“. Entsprechend hoch fiel in den 30er und frühen 40er Jahren die Zunahme der Zahl der angestellten Ärztinnen aus: Sie konnten ihren Anteil von 21,8% im Jahre 1932 (absolut 733) auf 31,8% (1.382) 1937 und im Jahre 1942 auf mehr als die Hälfte (4.400) im Altreich steigern. Gleichzeitig wuchs auch die Zahl der nicht beruflich tätigen Ärztinnen: von 4,3% (absolut 146) im Jahre 1932 auf 22,4% (1.813) zehn Jahre später, teilweise freilich zurückzuführen auf die schärfere Erfassung dieser Gruppe seit Mitte der 30er Jahre.

Es wäre jedoch verfehlt, den strukturellen Wandel innerhalb der Ärztinnenschaft hin zu einem höheren Anteil angestellter Ärztinnen ausschließlich als Auswirkung der neuen Kassenzulassungsordnung erklären zu wollen; zumin-

dest zum Teil war er auch nachfrage-induziert. Der Ausbau der staatlichen Gesundheitsämter, neugeschaffene Positionen – als BDM-Ärztin, im Rahmen des Reichsarbeitsdienstes für die weibliche Jugend als Lagerärztin, in der Kinderlandverschickung – sowie vielfältige Beratungs- und Schulungsaufgaben im Deutschen Frauenwerk und in der NS-Frauenschaft brachten ebenso wie die die Niederlassung erschwerende Kassenzulassungsordnung von 1934 den Strukturwandel der Ärztinnenschaft voran, indem sie die Zahlen der angestellten Ärztinnen in die Höhe trieben. Bei den männlichen Ärzten machte sich übrigens derselbe Trend zu einer Verringerung des Anteils der niedergelassenen Ärzte bemerkbar, nur setzte er sich wesentlich langsamer durch: von 1930 bis 1942 ging demnach der Anteil der niedergelassenen unter sämtlichen männlichen Ärzten von 74,6% auf 55,4% zurück (HUEKAMP 1996a, S. 238).

## 2. Berufstätigkeit und Familie

Im letzten Abschnitt soll noch auf ein Phänomen eingegangen werden, welches sofort in die Augen fällt, zumal sich weitreichende Unterschiede zu den Zuständen in unserer Gegenwart aufzeigen: die unterschiedliche Verheiratenquote bei Ärztinnen und Studienrätinnen. Heutzutage gilt der Lehrerinnenberuf als *der* akademische Frauenberuf, in dem sich die unterschiedlichen Ansprüche von Familie und Beruf am besten miteinander vereinbaren lassen, dank Möglichkeiten wie der Rücknahme der Schulverpflichtungen bis hin zum völligen Pausieren – mit der Garantie der Wiedereinstellung –, solange kleine Kinder im Haushalt vorhanden sind. Das war beileibe nicht immer so, sondern diese Neuerungen im Beamtenrecht wurden erst in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren unter dem Druck des sich verschärfenden Lehrermangels eingeführt. Bis dahin war die berufstätige Studienrätin typischerweise unverheiratet. Für die Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus kommen unterschiedliche Zählungen für Preußen auf eine Verheiratenquote unter den fest angestellten Studienrätinnen zwischen 3% und 4,5%, die verwitweten und geschiedenen schon mitgezählt; das bedeutet, daß über 95% dieser Gruppe ledig waren (HUEKAMP 1996a, S. 221).

### 2.1 Studienrätin

Wie schon angedeutet, liegt der entscheidende Grund für das Verhalten der Masse der Lehrerinnen, bei Verheiratung aus dem Schuldienst auszuschcheiden, in den bis zu den Reformen der späten 60er Jahre außerordentlich starren, unflexiblen Regelungen des deutschen Beamtenrechts, welches keine Möglichkeit eines teilweisen, zeitlich befristeten Rückzugs ins Privatleben wegen Kleinkindererziehung kannte. Vier bzw. sechs Wochen nach der Geburt eines Kindes mußten beispielsweise Lehrerinnen wieder ihren vollen Dienst übernehmen und daher die Betreuung ihrer Säuglinge meistens entweder Ver-

wandten oder bezahlten Pflegekräften überlassen. Möglicherweise findet das mit wenigen Ausnahmen zölibatäre Verhalten der Lehrerinnen auch eine Erklärung in der Tatsache, daß die meisten Lehrerinnen selber der Ansicht waren, ihr Beruf fordere sie derartig, daß es unmöglich sei, daneben noch einen zweiten Beruf, den der Gattin, Hausfrau und Mutter, auszuüben. Zwar vertrat der Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein (ADLV) offiziell die Ansicht, jede Lehrerin müsse selber entscheiden, ob sie den Doppelberuf auf sich nehmen wolle, der Staat habe sich da nicht durch Zölibatsklauseln einzumischen (ALBISETTI 1988, S. 178; GREVEN-ASCHOFF 1981, S. 65, 169), aber die konfessionellen Lehrerinnenverbände waren strikte Anhänger der Zölibatsklausel und nahmen verheiratete Lehrerinnen erst gar nicht als Mitglieder auf (CLOER 1975, S. 164-67). Von untergeordneter Bedeutung für das Heiratsverhalten der Lehrerinnen scheint es dagegen gewesen zu sein, ob im entsprechenden Zeitraum gerade eine Zölibatsvorschrift in Kraft war oder nicht. So heirateten in den wenigen Jahren von 1919 bis 1923, in denen die Zölibatsklausel aufgehoben war, nicht wesentlich mehr Lehrerinnen als in den Jahren danach, als von 1923 bis 1929 der Artikel 14 der Personalabbauverordnung in Kraft war, der die Entlassung speziell von weiblichen verheirateten Beamten vorsah, sofern ihre wirtschaftliche Versorgung gesichert war. Diese Klausel wurde schon 1932 – für die Reichsbeamtinnen – wieder ins Beamtenrecht aufgenommen und 1933 durch die Nationalsozialisten erheblich verschärft.

Die Zölibatsregeln des Beamtenrechts betrafen daher zumindest die festgestellten Studienrätinnen nur höchst marginal, da es sich um eine so oder so weitgehend zölibatäre Gruppe handelte. Auch für die Gruppe der Studienassessorinnen, die in den 20er Jahren jährlich höchstens zehn Assessorinnen wegen Heirat verlassen hatten und aus der 1933/34 erstmals 87 Assessorinnen und 1937 und 1938 sogar jeweils über 100 ausschieden, weil sie geheiratet hatten, kann nicht die Verschärfung des Beamtenrechts als Ursache dingfest gemacht werden. Denn hätten die Studienassessorinnen vor 1933, ohne Zölibatsklausel, ähnlich oft geheiratet wie nach 1933, wären aber im Dienst geblieben, müßte sich diese Tatsache in einer höheren Zahl von verheirateten Studienrätinnen in den 30er Jahren bzw. einer höheren Zahl von Entlassungen verheirateter Studienrätinnen 1934 widerspiegeln. Es scheint vielmehr so, daß in den 30er Jahren bei rapide sich verschlechternden Berufsaussichten ganz einfach mehr Assessorinnen heirateten und die Ehe der als wenig lukrativ und aussichtsreich empfundenen Lehramtskarriere vorzogen. Der von der Überfüllungskrise ausgehende Druck scheint die Entscheidungen der Lehramtsbewerberinnen in stärkerem Maße beeinflußt zu haben als staatliche Maßnahmen dies tun konnten.

## 2.2 Ärztin

Ganz anders sah demgegenüber das Bild bei der Ärztinnenschaft aus, von der jeweils ein ziemlich großer Teil verheiratet war. Der Gegensatz zur Gruppe

der Studienrätinnen läßt einen jedoch leicht übersehen, daß dieser höhere Anteil von verheirateten Ärztinnen keineswegs eine historisch feststehende Größe war, sondern daß er sich bis 1945 wesentlich vergrößerte. Die frühen Erhebungen kommen jeweils auf ca. ein Drittel verheiratete Ärztinnen (STELZNER 1912, DURAND-WEVER/ TURNAU 1925), in den 30er Jahren waren über 40% der Ärztinnen verheiratet (Zahl und Familienstand 1935, S. 151; VAN KANN 1940, S. 285), und 1942 schließlich waren es erstmals mehr als die Hälfte, nämlich 54,7% (VAN KANN 1942, S. 303). Ein Manko aller dieser Erhebungen besteht sicherlich darin, daß sie die Ärztinnenschaft – entweder die gesamte oder die eines regionalen Schwerpunkts – zu einem bestimmten Zeitpunkt erfaßten, d.h. daß sie dann auch die Ärztinnen zu dem Zeitpunkt miterfaßten, die gerade erst approbiert und – noch – ledig waren. Gerade bei diesen Ärztinnen bestand aber die Möglichkeit, daß sie nach ein paar Jahren am Krankenhaus, in eigener Praxis oder sonstiger Berufstätigkeit noch heirateten. Der Prozentsatz der im Laufe ihres Lebens überhaupt heiratenden Ärztinnen dürfte daher ein Stück oberhalb des Prozentsatzes der Ehefrauen unter der gesamten Ärztinnenschaft zu einem gegebenen Zeitpunkt liegen. Diese Hypothese wird offensichtlich bestätigt durch die Untersuchung von 117 Ärztinnen (einschließlich Zahnärztinnen), die an einem Münsterschen Mädchengymnasium zwischen 1915 und 1945 das Abitur abgelegt hatten und deren Lebens- und Bildungsverläufe vom Jahre 1978 aus betrachtet wurden. Von den 117 Ärztinnen haben 77 im Laufe ihres Lebens geheiratet, nur 40 blieben zeitlebens ledig (34,2%). Bemerkenswert ist auch das Verhältnis zwischen Ärztinnen, die schon während des Studiums oder unmittelbar danach heirateten, und solchen, die erst nach einer Zeit der Berufstätigkeit eine Ehe eingingen. Die 77 schon erwähnten Ärztinnen waren ausnahmslos in ihrem Beruf tätig gewesen, bevor sie heirateten; ihnen standen lediglich 4 gegenüber, die schon während des Studiums geheiratet und dies aus diesem Grunde aufgegeben hatten, sowie 7 weitere, die unmittelbar nach Abschluß des Studiums heirateten, ohne je berufstätig geworden zu sein (HUERKAMP 1996a, S. 267-271).

So muß auch HELENEFRIDERIKE STELZNER in ihrer Untersuchung über weibliche Ärzte aus dem Jahre 1912 zugeben, daß von den 42 von ihr erfaßten Ehefrauen die meisten weniger als fünf Jahre, fünf sogar weniger als ein halbes Jahr verheiratet waren. Es bestand also eine gute Chance, daß von den 78 erfaßten ledigen Ärztinnen ein beträchtlicher Teil doch noch heiratete. Auf besonders schwankendem Boden stehen unter solchen Umständen Angaben über die Zahl der Kinder, da ja die fruchtbare Phase in vielen Ehen noch keineswegs abgeschlossen war. Da man die Möglichkeit einkalkulieren muß, daß in bislang kinderlosen Ehen doch noch Kinder geboren werden, sollte man auch den relativ hohen Prozentsatz von fast einem Drittel kinderloser Ehen von Ärztinnen nicht überbewerten. Jedenfalls ist dieser Prozentsatz noch kein Argument gegen die Strategie der Ärztinnen, gerade Ärztinnen, die selber Mütter waren – mithin die Beschwerden der Schwangerschaft, die Gefahren des Wochenbetts und die Mühen des Umgangs mit Kleinkindern aus eigener



Erfahrung kannten –, als unentbehrlich für die Schaffung eines Gesundheitsbewußtseins speziell der weiblichen Bevölkerung hinzustellen.

Zusammenfassend kann als Trend aus den einschlägigen Untersuchungen herausgelesen werden, daß *erstens* ein immer größerer Anteil von Ärztinnen heiratete; daß *zweitens* ein immer größerer Anteil von verheirateten Ärztinnen die Berufstätigkeit aufgab, solange kleine Kinder zu versorgen waren. Das letztere Ergebnis mag zwar teilweise auf die bessere Registrierung der Gruppe der nicht berufstätigen Ärztinnen zurückzuführen sein, aber höchstens teilweise. Denn zunächst einmal stieg die Zahl nicht berufstätiger Ärztinnen schon *vor* der Meldepflicht bei der Reichsärztekammer an, so von 1932 bis 1935 von 146 auf 278 (von 4,3% auf 7,6%). Ansonsten wird das Bild eines Trends bestätigt durch die privaten statistischen Untersuchungen von 1912, 1925 und 1933. HELENEFRIDERIKE STELZNER gibt im Jahre 1912 an, daß von 42 verheirateten und 5 verwitweten Ärztinnen nur 4 ihren Beruf vollständig aufgaben, 2 weitere als gelegentliche Vertreterinnen und Assistentinnen ihrer Ehemänner weiterarbeiteten, während die übrigen 41 offenbar weiter berufstätig waren. Das Verhältnis zwischen nicht berufstätigen und berufstätigen verheirateten Ärztinnen war wie 12,8% zu 87,2%, wobei anzumerken ist, daß die eine oder andere Ärztin die Berufstätigkeit eventuell zu einem späteren Zeitpunkt aufgegeben hat, wenn in den meist noch sehr jungen Ehen sich eine größere Kinderschar einstellte. Die nächste, nicht auf die Zahlen des „Reichsmedizinalkalenders“ gestützte Untersuchung ist die von ANNE-MARIE DURAND-WEVER und LAURA TURNAU 1925 anhand von den 304 in 12 Berliner Bezirken lebenden Ärztinnen aufgestellte Statistik. 105 (34,5%) waren verheiratet, aber lediglich 18 (5,9%) übten keine Berufstätigkeit aus, das waren 17,1% der verheirateten Ärztinnen<sup>10</sup>. Als letzte der privat durchgeführten statistischen Erhebungen ist die von Dr. med. GRETE ALBRECHT aus dem Jahre 1933 zu nennen: 23,9% der 615 verheirateten Ärztinnen, die einen entsprechenden Fragebogen zurückgeschickt hatten, übten keine Berufstätigkeit aus (ALBRECHT 1933, S. 245) – gegenüber den 12,8% der Erhebung von 1912 und den 17,1% aus dem Jahre 1925 eine zwar deutliche Steigerung, aber immer noch wenig im Vergleich zu den späten 30er Jahren, als rund die Hälfte der verheirateten Ärztinnen ihren Beruf nicht ausübten. Im Zweiten Weltkrieg ging dann allerdings der Anteil nicht berufstätiger unter den verheirateten Ärztinnen auf rund ein Drittel zurück (HUERKAMP 1996a, S. 262).

Dieser Trend zum häufigeren Aufgeben des Berufs könnte eine Erklärung darin finden, daß für die Ärztinnen der ersten Generationen, die sich teilweise das Medizinstudium gegen eine ihnen verständnislos gegenüberstehende Umwelt erkämpfen mußten, die ärztliche Berufstätigkeit so viel bedeutete, daß sie sie höchstens dann aufgaben wenn die Umstände es gar nicht anders zuließen. Gleichzeitig sahen die frühen Ärztinnen sich unter starkem Erfolgsdruck, weil sie die Eignung der Frau zum Arztberuf vor einer kritischen öffentlichen Meinung erst beweisen mußten. Die Medizinerinnen der 30er Jahre

hingegen gehörten einer ganz anderen Generation an: für sie war die Berufstätigkeit als Ärztin nur *eine* mögliche Option, der Rückzug ins Familienleben, um den Ehemann zu betreuen und Kinder großzuziehen, eine andere.

Daß jedenfalls die Vereinbarung von Beruf und Familie, die mindestens die Hälfte der verheirateten Ärztinnen zu realisieren suchte, durchaus nicht problemlos war, geht aus vielen Äußerungen von Ärztinnen hervor. So meinte etwa RAHEL STRAUS, erste reguläre Medizinstudentin in Heidelberg im Sommersemester 1900 und eine der ersten Münchner Ärztinnen – sie ließ sich 1908 als dritte Ärztin überhaupt in München nieder –, verheiratet mit einem vielbeschäftigten jüdischen Anwalt, die zwischen 1909 und 1923 fünf Kinder zur Welt brachte und trotzdem die ganze Zeit ihre Praxis weiterführte: „Es ist und bleibt eine schwere, fast unlösbare [Frage, ob es möglich ist, als Frau und Mutter einen Vollberuf auszuüben], die nicht grundsätzlich beantwortet werden kann, sondern die jede Frau für sich selbst entscheiden muß. Es sind dazu viele Vorbedingungen notwendig. In erster Linie muß der Ehemann in der Frau die gleichberechtigte Gefährtin sehen, die nicht in erster Linie für ihn da zu sein hat, sondern das Recht auf Eigenleben und Eigenentwicklung hat. Zweitens gehört eine pekuniäre Grundlage dazu, die es der Frau ermöglicht, in Haus und Küche, bei den Kindern und für die gesamte Haushaltsführung bezahlte Kräfte einzustellen... Vor allem aber gehört dazu eine eiserne Gesundheit und eine große Arbeitskraft... In einem Haushalt mit Kindern gibt es keine Möglichkeit, die Arbeit einzustellen, die Kinder müssen betreut werden, der Hausbetrieb muß weitergehen, trotz Beruf und Berufsanforderung.“ (STRAUS 1961, S. 141) Diese Worte klingen durch die Betonung der Schwierigkeiten eher wie eine Mahnung an junge Ärztinnen, doch lieber auf den „Doppelberuf“ einer Ärztin *und* Familienmutter zu verzichten; daß RAHEL STRAUS aber auch die positiven, glückbringenden Seiten einer solchen Anstrengung sieht, wird aus einer anderen Äußerung deutlich: „Ich hätte nie auf den Beruf und auf mein Glück als Frau und Mutter verzichtet. Aber ich war mir immer bewußt, daß es eine schwere, immer neu zu lernende Kunst ist, beides zu vereinen.“

Die „Kunst, beides zu vereinen“, wurde einem Großteil der Ärztinnenschaft aber auch durch einige Faktoren erleichtert, die ihre Situation positiv von der der Studienrätinnen abhoben. Der wichtigste dieser Faktoren scheint der zu sein, daß es viele gleitende Übergänge zwischen voller Berufstätigkeit und einem Dasein nur als Gattin, Hausfrau und Mutter gab. Das traf besonders auf die Ärztinnen zu, die selbst mit einem Arzt verheiratet waren, und das waren immer mindestens 50%. Sofern ihre Männer als niedergelassene Ärzte tätig waren und sofern Wohnen und Arbeiten noch nicht völlig getrennt waren, sondern der Arzt im allgemeinen seine Praxis in Räumen seines Wohnhauses ausübte, halfen die Ehefrauen in der Praxis aus, soweit die Versorgung von Kindern und Haushalt ihnen das gestattete; sie assistierten z.B. ihren Männern bei kleineren Operationen oder übernahmen den Praxisdienst, wenn der Mann einen Hausbesuch machen mußte. Auch Ehefrauen, die nicht

mit einem Arzt verheiratet waren, blieben meistens, selbst wenn sie offiziell nicht berufstätig waren, nicht vollständig vom Arztberuf abgekoppelt: Viele machten z.B. Wochenendvertretungen, und viele führten in den 30er Jahren ehrenamtlich Kurse in Säuglingspflege oder Körperhygiene im Rahmen des Deutschen Frauenwerks durch. Diese gleitenden Übergänge zwischen voller Berufstätigkeit und der ausschließlichen Sorge für Mann, Kinder und Haushalt erleichterten offenbar vielen Ärztinnen den vollen Wiedereinstieg ins Berufsleben. Die Perspektive, irgendwann einmal, sobald die Kinder größer wären, wieder mehr im Beruf zu arbeiten, stand bei den meisten im Hintergrund. Gerade die Medizinerinnen hatten in ihre berufliche Ausbildung soviel an Energie, Zeit und Geld investiert, daß ihnen ein völliger Rückzug ins Privatleben undenkbar sein mußte.

Mit diesem Muster – zunächst volle Berufstätigkeit, dann Reduzieren bzw. Pausieren für einige Jahre, solange kleine Kinder zu versorgen sind, dann Wiedereinstieg ins Berufsleben – praktizierten die Ärztinnen historisch als erste akademische Profession ein Phasenmodell weiblicher Berufstätigkeit, das erst nach dem Zweiten Weltkrieg größere Verbreitung gefunden hat. Daß heute der Beruf der akademisch gebildeten Lehrerin als derjenige gilt, in dem sich Ehe und Beruf am besten unter einen Hut bringen lassen, und nicht etwa der Beruf der Ärztin, scheint an der Rasanz des medizinischen Fortschritts zu liegen: sie erlaubt es verheirateten Ärztinnen heute kaum noch – im Gegensatz zu ihren Kolleginnen ein gutes halbes Jahrhundert früher –, einige Jahre in der Ausübung des Berufs zu pausieren bzw. die Berufstätigkeit zu reduzieren, ohne den Anschluß an die moderne Medizin zu verlieren. Die Studienrätinnen dagegen konnten das Phasenmodell mit reduzierter Berufstätigkeit bzw. völligem Pausieren während der „Familienphase“ gut übernehmen, wenn auch um den Preis verminderter Karrierechancen an der Schule. Für Berufe mit schnellem Wandel der Anforderungen und der Arbeitsbedingungen sind dagegen heutzutage andere Lösungen des Konflikts zwischen Beruf und Familie gefragt.

Tabelle 1: Studierende an deutschen Universitäten 1911-1943

1.1 Gesamtzahl

Jahr	Studierende	Studentinnen	
		absolut	in %
1911	53147	2464	4,4
1915	49263	4568	8,5
1919	81096	8216	9,2
1921	79101	8269	9,5
1923	76669	8763	10,3
1925	52866	6779	11,4
1927	62685	9585	13,3
1929	78167	14923	16,0
1931	84528	18394	18,7
1933	72720	16210	18,2
1935	47356	9645	16,9
1938	35149	5920	14,4
1941	25210	11883	32,0
1943	27337	25009	47,8

## 1.2 Nach den wichtigsten Fachrichtungen

Jahr	Jura		Humanmedizin		Kulturwissenschaften		Mathematik / Naturwissenschaften	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
1911	10661	44	11076	513	11967	1175	5937	383
1915	8389	80	12973	1151	9408	1971	5312	812
1919	16731	451	20311	1664	12414	2661	7623	970
1921	19116	600	14692	2033	9954	2695	6166	924
1923	22837	801	10775	1699	7782	2729	4888	861
1925	15939	460	6553	1225	6572	2384	3082	744
1927	19909	609	8122	1541	10409	4209	6013	1596
1929	21953	1037	12546	2521	14522	6495	8522	2483
1931	19581	1258	17463	4078	15172	7639	8329	2664
1933	14373	742	20141	5123	9960	5257	5525	1737
1935	7294	205	16103	3871	5098	2839	3891	1149
1938	4233	42	14166	2814	3351	1647	1757	374
1941	2837	144	13812	4930	1867	3575	906	742
1943	1584	386	19123	10293	1361	7093	797	1780

## Quellen:

DHB 1987, S. 33, 42f., 110f., 114f., 122f., 129-139, 140f., 147-151.

Für 1943: Bundesarchiv Koblenz, R 21/484, Frequenztabelle.

Die Zahlen beziehen sich jeweils auf das Sommersemester, 1941 auf das 1. Trimester, einschließlich der ordnungsgemäß studierenden Ausländer.

Tabelle 2: Erstimmatrikulationen in den Sprach- und Kulturwissenschaften 1928-1940

Jahr	Erstimmatrikulationen in den Sprach- und Kulturwissenschaften insgesamt		Erstimmatrikulationen in den Sprach- und Kulturwissenschaften in % aller Erstimmatrikulationen	
	weiblich absolut	männlich absolut	weiblich in %	männlich in %
1928	1881	3921	32,4	44,7
1929	2085	3993	34,3	44,9
1930	2214	3675	37,6	42,4
1931	1954	2722	41,8	38,1
1932	1284	1948	39,7	31,7
1933	1135	1818	38,4	36,7
1934	628	1186	34,6	43,6
1935	819	1014	44,7	38,4
1936	590	557	51,4	33,2
1937	475	620	43,4	35,4
1938	595	565	51,3	46,7
1939	439	422	51,0	21,1
1940	3209	707	81,9	41,8
				20,5
				21,8
				21,2
				16,1
				12,9
				14,1
				15,1
				11,5
				10,7
				8,1
				8,3
				5,6
				4,7

Quelle:

Errechnet nach DHB 1987, S. 189, 191.

Mit „Jahr“ ist jeweils Sommer- und darauf folgendes Wintersemester gemeint.

Tabelle 3: Zahl der in Preußen bestandenen Prüfungen *pro facultate docendi* 1910-1942

Jahr	Männer absolut	Frauen absolut	Summe	Frauen in %
1910	1193	20	1213	1,7
1911	1262	25	1287	1,9
1912	1289	59	1348	4,4
1913	1342	64	1406	4,6
1914	1302	156	1458	10,7
1915	461	174	635	27,4
1916	372	206	578	35,6
1917	374	209	583	35,8
1918	338	250	588	42,5
1919	1060	255	1315	19,4
1910-19	8993	1418	10411	13,6
1920	1439	313	1752	17,9
1921	1140	239	1379	17,3
1922	590	222	812	27,3
1923	412	158	570	27,7
1924	351	153	504	30,3
1925	263	122	385	31,7
1926	308	110	418	26,3
1927	321	149	470	31,7

1928	410	202	612	33,0
1929	574	299	873	34,2
1920-29	5808	1967	7775	25,3
1930	993	476	1469	32,4
1931	1164	580	1744	33,3
1932	1111	638	1749	36,5
1933	1222	594	1816	32,7
1934	1155	606	1761	34,4
1935	1216	560	1776	31,5
1936	1004	450	1454	30,9
1937	765	376	1141	33,0
1938	529	280	809	34,6
1939	913	329	1242	26,4
1930-39	10072	4889	14961	32,7
1940	453	191	644	29,7
1941	109	116	225	51,6
1942	80	79	159	49,7

# Quellen:

Zbl. 1911, Beiheft, S. 44; Zbl. 1912, Beiheft, S. 44.

KULLNICK 1931, S. 14-43.

Zbl. 1930-1934.

Deutsche Wissenschaft 1935-1942.



Tabelle 4: Akademisches Lehrpersonal an den öffentlichen höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen

Jahr	Anstalten	Zahl der Lehrer				Zahl der Lehrerinnen				weibl. Lehrkräfte in % vom Gesamt
		Dir.	OstR	StR	Summe	Dir.	OstR	StR	Summe	
1921	304	255		1236	1491	19		965	984	39,8
1924	309	243	42	1089	1374	27	27	965	1019	43,9
1926	329	272	50	1098	1420	32	43	1092	1167	45,1
1928	356	280	72	1245	1597	49	67	1398	1514	48,7
1930	361	278	75	1392	1745	64	80	1631	1775	50,4
1932	359	266	79	1506	1851	67	87	1628	1782	49,1
1933	355	261	79	1453	1793	68	81	1596	1745	49,3
1934	340	222	77	1538	1837	36	65	1527	1628	47,0
1936	333	251	72	1481	1804	33	61	1432	1526	45,8
1938	337	230	68	1510	1808	28	54	1458	1540	46,0
1940	362	279	77	1541	1897	26	49	1640	1715	47,5
1941	370	293	95	1550	1938	25	48	1873	1946	50,1

Quelle:

Jeweilige Jahrgänge des Kunze-Kalenders

Tabelle 5: Die Ärztinnen nach den Zahlen des Reichsmedizinizinalkalenders von 1927-1942

Jahr	Ärzteschaft		Ärztinnen									
	gesamt	weiblich	angestellt	ohne Tätigkeit	niedergelassen				Kassenärztin			
					gesamt	allg. Medizin	Fachärztin					
	absolut	absolut in %	absolut	in %	absolut in %	absolut in %	absolut in %	absolut in %	absolut in %	absolut in %		
1927	47338	1857	3,9		77	4,1	1780	95,9	1269	71,3	511	28,7
1930	50671	2925	5,8		140	4,8	2152	73,6	1565	72,7	587	27,3
1932	52518	3405	6,5		743	21,8	2516	73,9	1786	71,0	730	29,0
1935	52644	3675	7,0		888	24,2	2509	68,3	1795	71,5	714	28,5
1937	55249	4339	7,9		1382	31,8	2220	51,2				
1939	59454	5843	9,8		2417	41,4	1924	32,9				
1942	63198	8082	12,8		4400	54,4	1869	23,1	1303	69,7	566	30,3

#### Quellen:

Die Zahlen gehen alle auf den „Reichsmedizinizinalkalender“ zurück, sie wurden aber größtenteils zeitgenössischen Publikationen in der ärztlichen Ständepresse, die den „Reichsmedizinizinalkalender“ auswerten, entnommen, im einzelnen:

1927: HADRICH 1928 (ohne Saargebiet und Danzig). Die ungewöhnlich hohe Zahl von fast 96% aller Ärztinnen, die HADRICH als Summe der Allgemeinpraktikerinnen und der Fachärztinnen präsentiert, kann nur daher rühren, daß er die Gruppe der niedergelassenen und der angestellten Ärztinnen zusammenfaßt.

1930-1935: Zahl 1935, S. 147 (Saargebiet und Danzig mitgezählt); dass., S. 151 (Zahl der Kassenärztinnen 1935; ohne Saargebiet und Danzig); HADRICH 1935 (Angaben zur gesamten Ärzteschaft, Sp. 1); HADRICH 1933, S. 462 (Zahl der Kassenärztinnen 1932; ohne Saargebiet und Danzig).

1937 und 1939: VAN KANN 1940.

1942: VAN KANN 1942. Die – errechneten – Zahlen beziehen sich aufs „Altreich“.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. HUERKAMP 1996a, Tabelle 14, S. 189. In dieser 1994 von der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld als Habilitationsschrift angenommenen Studie sind die meisten Fakten, auf die sich der vorliegende Aufsatz argumentativ stützt, enthalten. Der Leser bzw. die Leserin mögen sich deshalb an allen Stellen, an denen ihnen im vorliegenden Aufsatz die Anmerkungen zu knapp erscheinen, auf diese Untersuchung rückbeziehen.
- 2 Eine Ausnahme bilden hier die unter der Betreuung von Johanna Bleker (Berlin) entstandenen Arbeiten zur frühen Ärztinnengeschichte: vgl. ECKELMANN 1992, BLEKER/ ECKELMANN 1993, BLEKER 1994.
- 3 Einem Teil dieser Fragen gehe ich in meiner Studie 1996a nach; es bleibt indes noch in großem Umfang empirische Arbeit zu leisten.
- 4 Die Meldungen von Frauen zur Prüfung sind erst seit 1910 getrennt ausgewiesen (Zbl. 1911, 28. Beiheft, S. 44; dass. 1912; KULLNICK 1931, S. 14ff.), obwohl diese Möglichkeit prinzipiell seit Ende 1905 bestand. Wahrscheinlich haben sich in den Jahren bis 1910 außerordentlich wenige Frauen, die statistisch nicht ins Gewicht fielen, gemeldet, zumal ja in Preußen während eines großen Teils dieses Zeitraums nicht einmal die Möglichkeit der Vollimmatrikulation für Frauen bestand.
- 5 So war es vornehmlich die Wehrmacht, die im Interesse einer möglichst großen Zahl von Medizinerinnen die Trimesterregelung anstelle der traditionellen Semester durchsetzte; vgl. HUERKAMP 1996a, S. 104.
- 6 Jahrbuch der Lehrer der Höheren Schulen (Kunze-Kalender) 40 (1933), S. 48\*, 50\*; dass. 41 (1934), S. 46\*, 50\*.
- 7 Nämlich DR. HEINEMANN, DR. ROSENOW und DR. WEGSCHEIDER-ZIEGLER, alle Berlin; DR. WURMB, Hannover; FRAU MENDE, Königsberg; DR. MÖLLER-KRUMBHOLTZ, Magdeburg; FRAU PETERSEN, Frankfurt/O.: Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein – Deutsche Lehrerinnenzeitung 50 (1933), S. 133, 163.
- 8 Die Kassenzulassungsordnung vom 17. Mai 1934 ist abgedruckt in: Deutsches Ärzteblatt 64 (1934), S. 547-555 (bes. §§ 15, 17, 23).
- 9 So die streitbare Vorsitzende des Ärztinnenbundes, die schon 1926 der NSDAP beigetretene Ärztin DR. LEA THIMM, in einem Vortrag über die neue Kassenzulassungsordnung: THIMM 1934, S. 193.
- 10 Diese Zahl ist etwas zu hoch gegriffen, denn DURAND-WEVER und TURNAU geben selbst an, daß nicht sämtliche 18 nicht berufstätigen Ärztinnen verheiratet gewesen seien und die Berufstätigkeit wegen Ehe und Mutterschaft aufgegeben hätten, sondern einige wenige auch „wegen chronischer Leiden“ (S. 92).

## Quellen

- ADLV – Deutsche Lehrerinnenzeitung 41 (1924) - 50 (1933).  
ALBRECHT, G.: Zur Lage der Ärztinnen in Deutschland. In: Die Ärztin 9 (1933), S. 242-245, 253-262.  
Deutsche Hochschulstatistik 1 (Sommerhalbjahr 1928) - 14 (Winterhalbjahr 1934/35).

- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums 1 (1935) - 8 (1942).
- Deutsches Philologenblatt.
- DHB = Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, 1. Teil: TITZE, H.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Göttingen 1987.
- DURAND-WEVER, A./TURNAU, L.: Die deutsche Ärztin, Statistische Notizen. In: Vierteljahrsschrift deutscher Ärztinnen 2 (1926), S. 89-92.
- HADRICH, J.: Die Zahl der Ärzte Deutschlands im Jahre 1927. In: Ärztliche Mitteilungen 29 (1928), S. 64-66.
- HADRICH, J.: Die Zahl der deutschen Kassenärzte. In: Ärztliche Mitteilungen 34 (1933), S. 458-462.
- HADRICH, J.: Die Zahl der Ärzte Deutschlands und ihre Gliederung im Jahre 1935. In: Deutsches Ärzteblatt 65 (1935), S. 696-700.
- HERRMANN, J.: Die deutsche Frau in akademischen Berufen. Leipzig 1915.
- Jahrbuch der Lehrer der Höheren Schulen (Kunze-Kalender) 28 (1921) - 48 (1941).
- KNOBLAUCH, E.: Zur Psychologie der studierenden Frau. Eine Untersuchung über die Einstellung zum Studium und zur späteren Berufstätigkeit bei Studentinnen. Leipzig 1930.
- KULLNICK M.: Ergebnisse der Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen in Preußen 1901/02-1929/30. Berlin 1931.
- LANGE, H.: Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Berlin 1887 („Gelbe Broschüre“).
- LEE, H.: Berlin von heut. Bilder aus der Reichshauptstadt. Berlin 1899.
- LORENZ, CH.: Zehnjahres-Statistik des Hochschulbesuchs und der Abschlußprüfungen. Bd. 2: Abschlußprüfungen. Berlin 1943.
- MEERWARTH, R.: Bedarf und Nachwuchs an Ärzten. Berlin 1932.
- PHILIPPSON, J.: Die akademisch gebildeten Lehrerinnen. In: Jahrbuch der Frauenarbeit 2 (1925), S. 79-88.
- Preussische Statistik. Amtliches Quellenwerk 236: Die preußischen Landesuniversitäten im Sommerhalbjahr 1911 und im Winterhalbjahr 1911/12. Berlin 1913.
- Reichsgesetzblatt I (1932).
- SIMON, E.: Der Kampf der männlichen Lehrkräfte gegen den weiblichen Einfluß. In: ADLV - Deutsche Lehrerinnenzeitung 42 (1925), S. 213-214.
- STELZNER, H.: Der weibliche Arzt. Nach gemeinsam mit Dr. MARGARETE BREYMANN gepflogenen statistischen Erhebungen. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift 38 (1912), S. 1243f., 1290-1292.
- STRAUS, R.: Wir lebten in Deutschland. Erinnerungen einer deutschen Jüdin 1880-1933. Stuttgart 1961.
- THIMM, L.: Vortrag über die neue Kassenzulassungsordnung. In: Die Ärztin 10 (1934), S. 187-194.
- VAN KANN, E.: Die Zahl der Ärzte und ihre Gliederung im Jahre 1939. In: Deutsches Ärzteblatt 70 (1940), S. 283-286.
- VAN KANN, E.: Die Zahl der Ärzte 1942 und ein Rückblick bis 1937. In: Deutsches Ärzteblatt 72 (1942), S. 300-303.
- Zahl und Familienstand der Ärztinnen. In: Die Ärztin 11 (1935), S. 147-152, 168-174.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 28 (1911), 29 (1912), 72-76 (1930-1934) (zit. Zbl.).

## Literatur

- ALBISETTI, J.: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton 1988.
- ALBISETTI, J.: *The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: a Comparative Perspective*. In: *History of Education* 22 (1993), S. 253-263.
- BLEKER, J.: *Anerkennung durch Unterordnung? Ärztinnen und Nationalsozialismus*. In: BRINKSCHULTE, E. (Hrsg.): *Weibliche Ärzte. Die Durchsetzung des Berufsbildes in Deutschland*. Berlin 1994, S. 126-136.
- BLEKER, J./ECKELMANN, CH.: „Der Erfolg der Gleichschaltungsaktion kann als durchschlagend bezeichnet werden“ – Der „Bund deutscher Ärztinnen“ 1933-1936. In: BLEKER, J./JACHERTZ, N. (Hrsg.): *Medizin im „Dritten Reich“*. Köln <sup>2</sup>1993, S. 87-96.
- BÖLLING, R.: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen 1983.
- CLOER, E.: *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Ratingen 1975.
- ECKELMANN, CH.: *Ärztinnen in der Weimarer Zeit und im Nationalsozialismus. Eine Untersuchung über den „Bund deutscher Ärztinnen“*. Wermelskirchen 1992.
- GREVEN-ASCHOFF, B.: *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894-1933*. Göttingen 1981.
- HUERKAMP, C.: *Frauen im Arztberuf im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland und die USA im Vergleich*. In: HETTLING, M., u.a. (Hrsg.): *Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen*. München 1991, S. 135-145.
- HUERKAMP, C.: *Zwischen Überfüllungskrise und politischer Reglementierung: Studienrätinnen in Preußen in der Zwischenkriegszeit*. In: JACOBI, J. (Hrsg.): *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M. 1994, S.109-128. (a)
- HUERKAMP, C.: *Weibliche Konkurrenz auf den akademischen Arbeitsmärkten. Zu einigen Ursachen und Hintergründen der bürgerlich-akademischen „Krise“ in den 1920er Jahren*. In: TENFELDE, K./WEHLER, H.-U. (Hrsg.): *Wege zur Geschichte des Bürgertums*. Göttingen 1994, S. 273-288. (b)
- HUERKAMP, C.: *Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900-1945*. Göttingen 1996. (a)
- HUERKAMP, C.: *Geschlechtsspezifischer Numerus Clausus – Verordnung und Realität*. In: KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland*. Bd. 2, Frankfurt a.M. 1996, S. 325-341, 599-601, 644f. (b)
- KÜMMEL, F.W.: *Die Ausschaltung rassistisch und politisch mißliebiger Ärzte*. In: KUDLIEN, F. (Hrsg.): *Ärzte im Nationalsozialismus*. Köln 1985, S. 56-81, 252-261.
- NATH, A.: *Die Studienratskarriere im Dritten Reich*. Frankfurt a.M. 1988.
- TITZE, H., u.a.: *Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1940*. In: LÖSCHE, P. (Hrsg.): *Göttinger Sozialwissenschaften heute. Fragestellungen, Methoden, Inhalte*. Göttingen 1990, S. 181-251.
- WINKLER, D.: *Frauenarbeit im „Dritten Reich“*. Hamburg 1977.

*Anschrift der Autorin:*

Priv.-Doz. Dr. Claudia Huerkamp  
Feldstr. 16, 33330 Gütersloh

### III. Weibliche Lebensentwürfe im Spiegel von Selbstzeugnissen



# Herta S.: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit

Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen

## 1. Das Material: Herta S. an Hermy

„Meine liebe Hermy“, so beginnen die 189 Briefe, die die Berliner Studienrätin Herta S. in der Zeit von 1944 bis 1964, dem Zeitpunkt des Todes der Briefpartnerin Hermy schreibt.<sup>1</sup>

Sie gibt darin ein Bild ihres Lebens in der Nachkriegszeit in Berlin mit seinem Alltag, seinem Einerlei und seinen *highlights*, schildert ihre familiäre Situation mit der Mutter wie ihre berufliche Situation in der Schule, ihr Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, aber auch die Berliner Schulpolitik; sie schreibt über erste Reisen nach dem Krieg und das Essen wie über das Berliner Kultur- und Theaterleben, notiert Freuden und Enttäuschungen und läßt Wünsche und Sehnsüchte erkennen. Vieles davon könnte auch in einem Tagebuch stehen. Unter diesem Aspekt können die Briefe auch als Medium der Selbstvergewisserung der Schreiberin gelesen werden, als ein Selbstgespräch über die eigene Befindlichkeit oder eine Art Rekonstruktion von kürzlich Erlebtem mit „Monologcharakter“ (EBRECHT 1990, bes. S. 241-246).

Eine weitere Dimension aber kommt hinzu: die Beziehung zu der jeweiligen Briefpartnerin. Herta S. muß in dem Medium „Brief“ auf Hermy eingehen, deren Erwartungen, Ansprüche und Argumente berücksichtigen; die in Tagebüchern mitunter imaginierte Partnerin ist real vorhanden. Damit bekommt die Lebensbeschreibung zusätzliche Facetten: Hertas Kommunikationsverhalten wird erkennbar: Nicht nur das, was sie selbst bewegt, sondern auch das, was die Briefpartnerin interessieren könnte, wird berichtet; eigene Wünsche und Sehnsüchte werden in Hinblick auf die Empfängerin formuliert; eine von Hermy entwickelte wissenschaftliche Theorie, die auf dem Grenzgebiet von Geschichte und Biologie angesiedelt ist und in der sich Hermy mit der Entstehung der Arten und dem Einfluß des Staates auseinandersetzt, wird diskutiert; die Gesundheit der beiden Briefpartnerinnen wird zum Thema, ihre gemeinsame Verbundenheit zur Natur zum Topos. Hier wird nun eine zweite Bedeutung des Mediums Brief deutlich: sein dialogischer Charakter. Das zeigt sich sowohl auf der pragmatischen Ebene der reinen Mitteilung an eine



Empfängerin – in der Nachkriegszeit und in der Kommunikation mit Berlin waren Briefe trotz allgemeiner zeitlich-räumlicher Annäherung noch ein wichtiges Medium – als auch in der Funktion des Briefes, der den Ersatz für das persönliche Gespräch übernimmt und damit zum Erhalt der seelischen und sozialen Kontakte beiträgt.

Neben den Briefen von Herta an Hermý finden sich nach Hermýs Tod, verteilt über die Jahre 1964-1974, Briefe von Herta an MATHILDE VAERTING, Hermýs Schwester (vgl. Anm. 1; zu VAERTING vgl. KRAUL 1987, KRAUL/FÜRTER 1990). VAERTING, die in den letzten zwanzig Jahren in den Briefen an Hermý fast durchgehend, oft quer auf den Rand geschrieben, mit der Schlußformel „Recht herzliche Grüße für Deine l. Schwester“ bedacht worden war, wird nun zur Empfängerin. „Meine liebe Frau Professor“ beginnen die Briefe, die zunächst um Hermýs Tod kreisen, dann aber auch den Alltag, etwa Hertas Beziehung zu ihrer zunehmend kränkelnden Mutter, zum Thema haben.

Das Briefmaterial wird durch weitere Schriften der beiden Briefpartnerinnen Herta und Hermý ergänzt: Herta publiziert schon als junge Frau, zur Zeit der Weimarer Republik, in „Die Frau im Staat“ (SCHUHBAUER 1995). Fünf Artikel liegen aus den Jahren 1927-1931 vor, dazu kommen ihre Dissertation und ein Roman, den sie in Hermýs Verlag veröffentlicht hat. Auch von Hermý, der Briefpartnerin, sind mir eine Reihe von Publikationen bekannt: unter ihnen finden sich wissenschaftliche Schriften, in denen sie eine Verbindung zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften anstrebt, ihre Dissertation im Fach Mathematik, Gedichte, Theaterstücke und Romane. Hermýs Briefe an Herta sind nicht vorhanden; sie sind – sollte Herta sie aufgehoben haben – nach deren Tod vernichtet worden.<sup>2</sup> Der Inhalt von Hermýs Briefen muß daher aus Hertas Fragen und Antworten erschlossen werden. Darüber hinaus bietet die Biographie MATHILDE VAERTINGS, Hermýs Schwester und langjähriger Lebenspartnerin, einen Rahmen für die Einordnung einzelner Fakten. Biographische Daten aus unterschiedlichen Quellen wie Schriften der beiden Briefpartnerinnen Herta und Hermý ermöglichen damit eine über die Briefe hinausgehende Annäherung, die es erlaubt, den Inhalt der Briefe zu kontextualisieren.

Den Mittelpunkt dieses Beitrags bildet Herta S., die Briefschreiberin. Ihre Briefe spiegeln aus der Sicht einer Studienrätin die Situation an einer Berliner Oberschule in der Nachkriegszeit und werden als lebensgeschichtliche wie zeitgeschichtliche Dokumente begriffen, in die kollektive Erfahrungsmuster einer Frauengeneration eingehen, deren berufliche Anfänge schon in die Zeit des Nationalsozialismus fallen, durch den Zweiten Weltkrieg beeinträchtigt werden und dann in der Nachkriegszeit erneut ihre Position finden müssen. Die vorliegende Untersuchung steht daher im Kreuzungspunkt von Frauengeschichte, Bildungsgeschichte und Biographieforschung. Auf der Grundlage von Briefen wird – als Fallstudie – eine Form eines weiblichen Lebens-

entwurfs dargestellt, eine „dichte Beschreibung“ einer einzelnen Lebensgeschichte gegeben, das Besondere hervorgekehrt und dadurch das Normale deutlich gemacht (GEERTZ 1987). Dabei wird die Lebensgeschichte der Herta S. als eine Lebensmöglichkeit aufgefaßt, die sich Studienrätinnen in den fünfziger und frühen sechziger Jahren eröffnete. Die Geschichte dieses Berufsstandes setzt damit den bildungsgeschichtlichen Rahmen für das Verständnis der Biographie. Darüber hinaus könnte die Interpretation der Lebensgeschichte der Herta S. vor diesem Hintergrund dazu anregen, nach Elementen zu suchen, die nicht nur konstitutiv für Hertas Leben sind, sondern insgesamt kennzeichnend für Studienrätinnen in der Nachkriegszeit.<sup>3</sup> Die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit aber steht hier nicht im Vordergrund; man würde sie auch erst dann beantworten können, wenn vergleichbare Fallstudien vorlägen.

Die Reflexion auf Professionalisierungsgeschichte und Geschlechtergeschichte leitet die eine Seite meiner Annäherung an das Material. Eine zweite Annäherung erfolgt über das Material selbst<sup>4</sup>: Die Briefe werden, ähnlich einem Tagebuch, als Einheit betrachtet, die zentrale Themen, möglicherweise aber auch eine längsschnittbezogene Entwicklung der Briefschreiberin erkennen läßt (BEHNKEN/ SCHMID, DFG-PROJEKT): Welche Erwartungen hat Herta S. in der Nachkriegszeit an ihr privates und berufliches Dasein? Wie artikuliert sie ihr eigenes (berufliches) Selbstbild (FLAAKE 1989), und in welcher Weise setzt sie sich mit anderen weiblichen Biographien ihrer Zeit auseinander? Wo verortet sie sich im damals vorherrschenden Geschlechterverhältnis? Welche Rolle spielt ihr Beruf für ihren Lebensentwurf? Welche individuellen Verarbeitungsmuster prägen ihr Selbstbild, und welche Konzepte haben dafür ihre normative Wirksamkeit entfaltet? Damit wird hier ein mehrdimensionaler Ansatz vorgestellt: Verortungen und kollektive Muster aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe werden ebenso einbezogen wie die individuelle Besonderheit von Herta S. – Ein kurzer Überblick über das Leben der Briefschreiberin soll in die Interpretation einführen.

## **2. Herta S.: Ihr Leben in Daten und Schriften**

Die Briefschreiberin Herta wurde 1907 in Berlin-Neukölln im Böhmisches Viertel in einem mittelständischen Milieu geboren. Ostern 1927 legte sie die Reifeprüfung an dem Städtischen Oberlyzeum Neukölln ab (später Agnes-Miegel-Oberschule, heute Ernst-Abbe-Schule), studierte dann Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Mathematik und Biologie, zunächst in Berlin, später in Jena. Schon während ihres Studiums publizierte sie in der von LIDA GUSTAVA HEYMANN und ANITA AUGSPURG herausgegebenen Zeitschrift „Frau im Staat“. In Jena studierte sie u.a. bei MATHILDE VAERTING; ihre Dissertation zu dem Thema „Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse“, erschienen Leipzig 1936, ist stark von VAERTING beeinflusst und dokumentiert Hertas frühe Beschäftigung mit dem Geschlechterverhältnis und ihr Bemühen um Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau. Es handelt sich um eine

Sekundäranalyse empirischer Untersuchungen, ergänzt durch eine eigene Umfrage der Autorin zu dem Thema „Meine liebste Mitschülerin“, die in drei parallelen Quinten an einer höheren Mädchenschule in Berlin durchgeführt wird. S. kommt zu dem Ergebnis, daß nicht „*ein einziger echter Geschlechtsunterschied* zwischen Knaben und Mädchen...bis jetzt festgestellt werden“ konnte. Unterschiede, die als Geschlechtsdifferenzen angesehen worden seien, hätten sich „als durch *verschiedene Milieufaktoren bedingte Abweichungen*“ erwiesen (1936, S. 100). Damit bestätigt sie VAERTINGS Ansatz, geschlechtsspezifische Unterschiede weitgehend auf Machtverhältnisse und Umweltfaktoren zurückzuführen.

Ende der dreißiger Jahre verlegte sich Herta, wie auch ihre Briefpartnerin Hermý in verschiedenen Phasen ihres Lebens, auf das belletristische Genre. Es war eine Zeit, in der die Quote für feste Anstellungen von Frauen im höheren Schulwesen nach einem Rückgang in den frühen dreißiger Jahren erst allmählich wieder anstieg. Aber abgesehen von derartigen Schwankungen standen generell einer Quote von ca. 12% Planstellen für Frauen etwa 30% Frauen gegenüber, die aufgrund ihres philologischen Staatsexamens als Bewerberinnen in Frage kamen (HUEKAMP 1996). Vermutlich war Herta S. noch nicht fest verbeamtet; ihre literarischen Ambitionen könnten also durchaus auf eine zusätzliche Form der Existenzsicherung gezielt haben, vermutlich aber hatte sie sich vordergründig vor allem Hermý annähern wollen. Auf jeden Fall erschien 1939 unter dem Pseudonym GERDA VON GAVEN ihr Roman mit dem Titel „Er soll heiraten“.<sup>5</sup> Verlegerin war Hermý, die Briefpartnerin.

Die Fabel des Romans ist reichlich konstruiert: Herbeigeführte Zufälle und abenteuerliche Treffen durchziehen ihn; die Welt mit den Großstädten Berlin und Prag erscheint als überschaubarer und zugleich völlig ahistorischer Platz, über den die Autorin nach Belieben verfügt. Dabei ist sie nicht nur Konstrukteurin, sie nimmt auch die Position einer omnipotenten Erzählerin ein, die das Gewirr von Gefühlskonstruktionen mit räsonierenden Einschüben unterbricht; ein Moment, das den artifiziellen Charakter unterstreicht. Auch die Personen des Romans wirken künstlich: Adel, Großbourgeoisie und die einfache Frau aus dem Volk, eine Klassengesellschaft wie im 19. Jahrhundert. Nur die Normen des 19. Jahrhunderts gelten nicht mehr; sie sind gebrochen. Statt schüchtern-scheuer Zurückhaltung und mädchenhaftem Stolz – bei COURTHS-MAHLER doch immerhin erfolgverheißend – werden der Heldin hier forsches Auftreten und zupackendes Wesen nahegelegt, eine Kombination, aufgrund derer sie von dem etwas antiquierten Personal als mannstoll und heiratswütig etikettiert wird, was auch in Zeiten gewünschter Emanzipation nicht eben schmeichelhaft ist. Die Heldin selbst ist gespalten: Einerseits ist sie selbstbestimmt in ihrem Vorhaben, einen bestimmten Mann heiraten zu wollen, andererseits aber begibt sie sich gerade durch dieses spezifische Vorhaben wiederum in Abhängigkeit. Der Handlungsspielraum, der für sie durch

die Freisetzung aus gesellschaftlich streng vorgegebenen Rollen entsteht, wirkt sich in Diffusität aus. Eine Tanzausbildung wird begonnen, aber abgebrochen, und letztlich soll dann doch wieder der Mann schützend da sein. Mit der in den sonstigen Schriften Hertas vertretenen Emanzipation hat das nicht viel zu tun, die Selbstbestimmung der Heldin beschränkt sich darauf, daß sie den Mann erwählt, den sie heiraten will, und daß es ihr gelingt, die Eheschließung gegen viele Widerstände in die Tat umzusetzen.

Dieses Verfassen von Liebesromanen bei den ersten beiden Generationen studierter und promovierter Frauen mag ein Stück weit als Ergänzung ihres Weiblichkeitsentwurfs interpretiert werden, für Hermý eine Art Kompensation für ihre Beschäftigung mit Theorien und für Herta ein Ausgleich zu ihrem Leben als unverheiratete Frau in einem zölibatären Beruf. Hertas Liebesroman, in dem die Titelheldin zum Schluß einen Professor für Ornithologie heiratet, könnte als eine sublimierte Form eigener Wünsche interpretiert werden.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund sensibilisiert der Roman dafür, ihre Briefe auch daraufhin zu lesen, welchen Stellenwert sie Sehnsüchten nach zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrem Leben zubilligt.

Ihre berufliche Karriere verlief in anderen Bahnen. Schon 1933 war Herta S. in den NS-Lehrerbund eingetreten, der nach der Gleichschaltung einzigen Standesvertretung der Lehrerinnen und Lehrer<sup>7</sup>; in die NSDAP trat sie nicht ein. 1937 wurde sie „Blockwalterin“ und leitete eine Unterorganisation ihrer Fachschaft für Lehrer an Höheren Schulen. Wieweit sie der mit dieser Position auch verbundenen weltanschaulichen Schulung nachgekommen ist, läßt sich nicht rekonstruieren (SCHUHBAUER 1995). 1942 ging sie als stellvertretende Leiterin einer Lehrerbildungsanstalt nach Schwerin (Warthe), 1944 an die Pädagogische Akademie in Rathenow. Da Herta nicht Parteimitglied war und als unbelastet galt, wurde sie unmittelbar nach dem Krieg wieder in den Schuldienst übernommen und unterrichtete in Berlin-Neukölln an der Schule, die sie als Kind besucht hatte. 1970 wurde sie pensioniert, sie starb 1985 in Berlin.

### **3. Die Briefpartnerinnen und ihre Kommunikation**

Der erste Brief an Hermý, der vorliegt, stammt vom 6.11.1944 und kommt aus Rathenow. Herta, die Briefschreiberin, ist zu diesem Zeitpunkt 37 Jahre alt und stellvertretende Leiterin an einer Lehrerbildungsanstalt – möglicherweise eine Ausweichkarriere anstelle der Studienratslaufbahn –; die Wochenenden verbringt sie aber wohl häufig in Berlin bei ihren Eltern. Ihre Briefpartnerin, Marie P., genannt Hermý, ist bereits 64 Jahre alt. Sie ist in Berlin ausgebombt und verbringt das Kriegsende in Roßleben bei einer Schwester. Lange Strecken ihres Lebens hat sie mit ihrer Schwester MATHILDE VAERTING zusammengelebt; während der zurückliegenden Jahrzehnte mit einer weiteren Schwester und einem Vetter in Berlin. Dort hat sie sich – als Privat-

gelehrte – mit unterschiedlichen Themen und Theorien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen – u.a. Mathematik, Geschichte und Biologie – beschäftigt und ihre eigenen theoretischen Ansätze publiziert, meistens in ihrem eigenen Verlag. Institutionelle Hintergründe ihrer Tätigkeit sind nicht bekannt, und von der jeweiligen *scientific community* scheint sie nicht wahrgenommen worden zu sein; die Nationalsozialisten haben ihren Verlag einmal durchsucht; Hermý klagt später auf Wiedergutmachung. Neben ihren wissenschaftlichen Werken schrieb sie Romane, Gedichte und Theaterstücke.<sup>8</sup> Auch ihr weiteres Leben während des Briefwechsels mit Herta gestaltet sich in dieser Weise: Sie schreibt bis ins hohe Alter, äußert sich zu vielen Themen des Weltgeschehens und hat neue Ideen, so die Gründung eines Instituts für Makrobiotik. Nach dem Krieg hat sie sich zunächst bei Darmstadt eingerichtet, zieht dann aber zu ihrer Schwester MATHILDE VAERTING in den Südschwarzwald, wo sie 1964 stirbt.

Schon in dem ersten Brief Hertas an Hermý deuten sich Themen an, die die späteren Briefe durchziehen. Da ist zunächst die Einleitung, die das Verhältnis der beiden Briefpartnerinnen zueinander aufnimmt: Herta hat sich sehr gefreut über den „lieben Brief“ von Hermý, von der sie lange nichts gehört hatte. Fast sei sie schon eifersüchtig auf ihren Vater gewesen, der von Hermý mit Post und Zigaretten versorgt worden war. Vermutlich hatte Hermý bei ihrem letzten Berlinaufenthalt in der Wohnung von Hertas Eltern gewohnt.

Nach diesem Eröffnungsritual vermittelt Herta der seit einigen Monaten nicht mehr in Berlin lebenden Freundin das lokale Zeitkolorit: In dem von Bombenangriffen heimgesuchten Berlin teilen sich Hertas Eltern Nachtwachen und Meldedienst. Die Beschreibung der häuslichen Situation wird immer wieder von dem Bezug auf Hermý durchzogen: Herta ist froh, daß Hermý nach ihrem letzten Besuch in Berlin nun wieder in Roßleben ist, und bittet sie, dort auch für die nächsten drei Wochen zu bleiben. „Heut schreibe ich Dir, trotz großer Müdigkeit, vor allem aus folgendem Grunde, den du richtig verstehen wirst, mein Liebes. Komm auf *keinen Fall* vor dem 25. November nach Berlin zurück!!“ [Hervorhebung im Original] Bis zu jenem Termin kann Herta selbst nicht in Berlin sein. Die Eindringlichkeit, mit der sie ihre Aufforderung ihrer Freundin gegenüber formuliert, verwundert. Ist sie Indiz eines etwas zwiespältigen Gefühls Hermý gegenüber? Zwar artikuliert sie den Wunsch nach einem Wiedersehen: „Wenn Du aber in Berlin bist, wollen wir uns doch auch wiedersehen, nicht wahr?“ Aber zugleich schwingt eine Besorgnis mit, möglicherweise das Gefühl, Hermýs Ansprüchen an den Aufenthalt nicht gerecht werden zu können oder ihren Eltern zuviel anlasten zu müssen.

Einen weiteren Abschnitt nimmt die häufig auftretende Klage ein, daß man sich eigentlich so viel zu sagen hätte, sich dazu aber „brieflich nicht aufrafft“. „Andererseits rast aber die Zeit so sehr, daß man garnicht merkt, wie die Wochen verfliegen.“ Vermutlich führt Herta zu dieser Zeit ein sie sehr

forderndes und aufregendes Leben, während Hermý bei ihrer Schwester sitzt; wie gern sie dort gesehen ist, weiß man nicht. Hertas Einschub wirkt wie eine leichte Form von Distanzierung: Zum einen läßt das Medium Brief eine unmittelbare Kommunikation nicht zu, und vermutlich wird ihm nicht alles anvertraut, zum anderen kann die reale Zeitspanne in Briefen nicht aufgefangen werden.

Ihre Zwischenbemerkung wird von Herta genutzt, um zu einer Beschreibung ihrer Freizeitgestaltung überzuleiten; ein solcher Bericht ist konstitutiv für viele ihrer Briefe. Hier fällt er recht kurz und anonym aus: „Am Sonntag war ich mit meinen Bekannten zusammen, bei schönem Kuchen und viel Alkohol! Heutzutage eine Seltenheit. Wir waren recht vergnügt, vergaßen einmal den Krieg ein wenig.“ Hermý wird in diese Runde nicht einbezogen. Damit bleibt trotz der fürsorglichen Schlußformel: „Laß es Dir recht gut gehen, mein Gutes“ der Eindruck einer gewissen Abgrenzung Hertas von Hermý bestehen.

Einige Elemente, die konstitutiv für Hertas Briefe sind, zeigen sich hier bereits: Herta und Hermý scheinen in einem langjährigen Freundschaftsverhältnis zueinander zu stehen, das auch Hertas Familie einbezieht und die üblichen Grüße an Hermýs Schwester beinhaltet. Andererseits könnte Hertas eindringliche Sorge, Hermý könne zu früh nach Berlin kommen, als Indiz für ein nicht ganz spannungsfreies Verhältnis interpretiert werden. Neben der Beziehung der Briefpartnerinnen gibt es noch das lokale Kolorit, hier das nahende Kriegsende, und Berichte über Hertas Bekannte und deren Privatleben – möglicherweise eine Quelle zur Aufdeckung von Wünschen und Sehnsüchten der Briefschreiberin. Diese Aspekte wie die Fragen nach Hertas Lebensentwurf, ihrem beruflichen Selbstbild und ihren Verarbeitungsmustern, leiten die folgende Interpretation.

### *3.1 Ansprüche, Abgrenzung und Naturmetaphorik: die Beziehung zu Hermý*

„Nur gut, dass wir uns schreiben können; sonst habe ich schon recht grosse Sehnsucht nach Dir. Über ein Jahr haben wir uns nicht gesehen, das ist das Schlechteste, was es seit Kriegsende gibt.“ Mit dieser Klage beginnt Herta einen ihrer Briefe an Hermý aus dem Jahre 1946 (17.11.1946). Während ihrer gemeinsamen Zeit in Berlin haben sich Herta und Hermý offensichtlich wöchentlich zwischen Friedenau und Neukölln getroffen, regen geistigen Austausch gehabt, wohl auch Spaziergänge im Botanischen Garten gemacht und gemütlich im „Kafé“ gesessen; Herta erinnert sich in ihren späteren Briefen oft sehnsüchtig an diese Zeit. Mitte 1946 wird klar, daß sich Hertas Hoffnungen auf eine Fortsetzung dieser Zeit nicht erfüllen; Hermý wird nicht nach Berlin zurückkehren; Herta muß sich „langsam neue Menschen suchen, zumal auch“ ihre „männlichen Bekannten“ für sie „völlig verschollen sind.“ (23.5.1946) Sie fühlt sich einsam und erweckt den Eindruck einer Zurück-

bleibenden; Hermys schickt Zigaretten und Schokolade nach Berlin. Jahrelang schenken sich die beiden Frauen liebevoll ausgesuchte nützliche und hübsche Weihnachtsgeschenke, sie schicken sich gegenseitig Stoffproben von neuen Kleidungsstücken, um ihre Vorstellung voneinander und ihre Erinnerung aneinander zu stützen, und Herta sorgt sich um Hermys Gesundheit: „Hoffentlich geht es Dir gut, mein Liebes“ lautet die Abschlußformel vieler Briefe, die Zärtlichkeit, Nähe und Sehnsucht zugleich beinhaltet.

Aber Hertas Empfindungen für Hermys gehen darüber hinaus; Hermys scheint in gewisser Weise ein Stück ihres geistigen Zentrums gewesen zu sein: „Ja, seit Du fort bist, mein Gutes, habe ich viel verloren, mehr als Dir scheinen mag, weil Deine geistige Umwelt im engeren Sinne sich wenig oder garnicht verändert hat. Gewiss, Grosstadt und Kleinstadt ist schon ein Unterschied, aber wesentlich sind doch die Menschen, mit denen man zusammenlebt. Manchmal denke ich, wir werden uns kaum noch wiedersehen. Aber ich verjage diese Gedanken, weil sie mich nur trauriger machen. Auch meine Reise ist so eine Flucht vor traurigen Gedanken.“ (18.6.1950) Die geistige Umwelt, der Herta nachtrauert, ist an die Diskussion von Hermys Theorien gebunden: einmal ihre These zu der Entstehung neuer Arten im Tierstaat durch die Formen des Zusammenlebens, die sie auch auf den Menschenstaat überträgt, zum zweiten ihre Theorie zur Lebensverlängerung. Herta hat offensichtlich jahrelang jenem kleinen privaten Kreis – oder wohl besser Zirkel – angehört, in dem Hermys solche Theorien entwickelte und diskutierte. Damit war ein intellektueller Anspruch verbunden, den Herta um so lieber akzeptiert haben wird, als sie beruflich noch nicht in einer Studienratskarriere hatte Fuß fassen können. Chancen zur Habilitation – Herta erwägt einen solchen Schritt in der Nachkriegszeit – wird es während des Nationalsozialismus kaum für sie gegeben haben. Die Verbindung zu Hermys könnte Herta wichtige Anregungen und eine Diskussionsebene in einem kleinen ausgewählten Kreis geboten haben, der sich zudem vom Inhalt wie von der Gruppierung her von Formen der Ideologieverbreitung des Nationalsozialismus abhob.

So ist Herta nun auch nach Kriegsende darum bemüht, Hermys Konstrukte in die Öffentlichkeit zu tragen, in Schule wie Volkshochschule. In beiden Institutionen aber ergeben sich Schwierigkeiten: Für Hertas Schülerinnen sind Hermys Gedankengänge nur schwer nachvollziehbar. „Mir wird dabei immer wieder bewußt, daß man dieses intuitiv erfassen muß oder man versteht es im Grunde genommen gar nicht“, bekennt Herta (10.12.53) und gerät selbst in Distanz zu Hermys Theorie; sie fordert Belege ein, vermutlich ein Sakrileg: „Dein neues Buch ist wirklich interessant... Ich glaube auch, daß Du in allem recht hast, mein Liebes. Aber, wie gesagt, es kann sich mehr oder wenig[er] nur um ein *Glauben* handeln... Für einen Außenstehenden muß es aber utopisch wirken... Du hast ja selbst...keinen rationalen zwingenden Beweis geliefert“ (20.1.1956; Hervorhebung im Original) Es ist dieselbe Distanz, die Herta schon Jahre zuvor artikuliert, als Hermys sie bat, sich für ein neues Buch von ihr bei einem Herta bekannten Verleger einzusetzen. Sie wollte dazu nur

bereit sein, wenn Hermys ihr begründete, warum sie ihr Buch für „eine geistige Atombombe“ halte (6.1.1947). Hier zeigen sich offensichtlich jene Ansprüche Hermys, gegen die Herta sich in dieser Beziehung abzugrenzen versucht.

Die kritische, rationale Mathematikerin Herta, die zwar der Astrologin glaubt, hegt ihre Zweifel gegenüber den fast hermetisch abgeschlossenen Theoriegebäuden ihrer Briefpartnerin, dennoch diskutiert sie mit ihrer älteren Freundin darüber und denkt über didaktische Umsetzungen dieser Lehre für Schule und Volkshochschule nach. Ihre Kritik wird offensichtlich aufgewogen durch den Stellenwert, den Hermys Theorien für sie in den gemeinsamen Berliner Jahren hatten: geistiges Anregungspotential, vielleicht sogar das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem elitären und exklusiven Kreis, der neue weltbewegende Theorien produzierte. Das verschaffte ihr eine Bindung an Hermys und zugleich das Bewußtsein, sich der Wissenschaft nicht gar zu sehr zu entfremden. Den Theorien Hermys kommt damit in dieser Kommunikation die Funktion zu, Herta, die Studienrätin, in ihrer Auseinandersetzung mit Wissenschaft zu bestätigen und ihr durch den gemeinsamen Diskussionsgegenstand das Gefühl einer engen emotionalen Beziehung zu vermitteln.

Dieser Hintergrund könnte erklären, warum sich Herta trotz vieler rationaler Einwände immer wieder auf Hermys etwas undurchsichtige Anliegen einläßt: So will Hermys für ihren Antrag auf „Wiedergutmachung“ wegen der Durchsichtung ihres Verlags eine eidesstattliche Erklärung Hertas haben, in der diese bestätigen soll, daß Hermys eine Widerstandskämpferin gewesen sei; Herta gibt zögernd eine solche Erklärung ab und gerät dann ihrerseits in Schwierigkeiten, weil Hermys sich offensichtlich in Widersprüche verwickelt hat und das Gericht keine Handlungen finden kann, die sie als Widerstandskämpferin klassifizieren; Hermys gründet eine Versuchsanstalt für Makrobiotik und nimmt aus nicht unmittelbar verständlichen Gründen Hertas Berliner Adresse als Deckadresse, was zu Problemen mit der Gewerbepolizei führt, und nicht zuletzt übernimmt Herta wohl die finanzielle Verwaltung von Hermys Haus im Osten, und das alles, obwohl ihre jeweils konkreten Fragen zu den einzelnen Themenkomplexen von Hermys in der Regel unbeantwortet bleiben.

Aber jenseits dieser Ebene von Hermys Erwartungen an die jüngere Briefpartnerin und deren Versuchen, sich mit möglichst rationalen Argumenten abzugrenzen, gibt es weitere Kommunikationsebenen. Über den Topos der Natur wird das Gefühl der Nähe in der Korrespondenz immer wieder hergestellt. Naturmetaphern erinnern an Frühling und Sehnsucht: „Niedlich Dein Erlebnis mit der Kohlmeise. Du siehst, nicht nur Menschen flüchten sich zu Dir, auch die Tiere haben erkannt, daß sie bei Dir gut aufgehoben sind. – Ich könnte fast die Meise beneiden! – Für heute genug; denn ich bin recht müde.“ Und der Nachsatz lautet – fast wie in einem Liebesbrief: „Hier sind die Linden schon in voller Blüte.“ (18.6.1950) Später schickt Herta aus den Ferien eine Feder an Hermys; sie hat sie am Strand gefunden und im Meerwas-



ser vom Sand gereinigt (21.7.1955). Mauersegler, Schwalben, Meisenpärchen, Baumbäume, der Frühling an der Bergstraße – und „ihn mit Dir zusammen zu erleben, habe ich mir schon lange einmal gewünscht“ (23.10.1951) – oder die verschwenderische Blütenfülle im Kurpark in Wiesbaden, wo Herta einige Male ihre Osterferien verbringt (14.4.1960) verdeutlichen die Empfänglichkeit beider Briefpartnerinnen für Natur und Sehnsuchtsmetaphorik.

### *3.2 Vom Hundekuchen über die gute Tasse Bohnenkaffee zum frischen Aal: Herta als Tochter und Familienvorstand*

1946, als die beiden Freundinnen ihren Briefwechsel ausbauen, lebt Herta gemeinsam mit ihrer Mutter in ihrem halb zerbombten Geburtshaus in Berlin-Neukölln am Richartzplatz; der Vater ist inzwischen verstorben. Die politische Lage erscheint ihr ungeordnet, die „Wühlarbeit der Nazis“ gehe weiter, berichtet sie; vor allem aber quälten Hunger und Kälte. Die einzige Aufmunterung sei eine „gute Tasse Bohnenkaffee“, zu essen hätten nur Nazis und Schieber; der Keks, den die normal Sterblichen hätten, erinnere an „Hundekuchen“ (12.2.1946). Der Nachkriegshaushalt ist beschwerlich zu organisieren, aber dafür ist nicht Herta, sondern ihre Mutter zuständig; als Herta einmal gemeinsam mit ihrer Mutter Holzstämmen zum Schneiden und Hacken bringen muß, reagiert sie mit Herzsstichen und wird zwecks „Herzschonung“ krankgeschrieben.

Hertas Mutter war nach dem Tod ihres Mannes in ihrer angestammten Hausfrauenrolle geblieben; für sie hatte sich nicht die Tätigkeit, sondern nur der Partner geändert. Und dieser „Partner“, die berufstätige Tochter, nimmt in der Mutter-Tochter-Interaktion auch Züge an, die denen des Familienvorstands entsprechen: „Mutti“ ist im häuslichen Bereich verantwortlich für Wohnungsrenovierung, Adventstee und Weihnachtsabend; Herta dagegen führt die Mutter aus, macht mit ihr Ausflüge nach Treptow und Grünau, an den Wannensee oder nach Kladow und geht mit ihr ins Kino. „Eine Heilige unter Sünderinnen“, ein Film, den Herta von der Problematik her analog zu „Mädchen in Uniform“ einstuft (22.8.1950), womit sie vermutlich die lesbische Beziehung der Frauen anspricht; „Frauenarzt Dr. Prätorius“, dessen „Rede gegen das Medizinstudium der Frauen“ ihr nicht gefällt (13.4.1950), „Ninotschka“, „Maria Walewska“, „Sissi“, „Alle Herrlichkeit auf Erden“: Mutter und Tochter entpuppen sich als eifrige Kinogängerinnen. Aber auch Oper und Theater stehen auf dem Programm: Herta sieht alle großen Schauspieler auf der Bühne, von KÄTHE DORSCH über MARIANNE HOPPE bis ERNST DEUTSCH und WERNER KRAUSS, und anschließend sitzen die beiden Frauen in den ersten wiedereröffneten Restaurants, später dann bei Schilling oder Kempinski. Mitte der fünfziger Jahre wird gemeinsam eine Pfingstreise nach Braunlage unternommen, und Herta schenkt der Mutter einen Pelzmantel zum Geburtstag – Indisch-Lamm, die Mutter zahlt freilich etwas dazu. Die Tochter erwidert damit die mütterliche Fürsorge für das frische Huhn, den lebenden Aal

und die leckeren Sahnetorten. Gleichzeitig übernimmt sie aber auch die Definitionsmacht im Hause. Wenn die Schwester der Mutter als Hausbesuch erscheint, fühlt sie sich genervt: Sie, die erwerbstätige Frau, die den Haushalt wohl zu einem erheblichen Teil finanziert, wehrt sich gegen eine Nicht-Erwerbstätige und bezeichnet deren Lebensform als „Schmarotzerdasein“ (11.9.1950). Das mag die Abgrenzung der Westberlinerin gegen die Ostzonenmentalität der Tante sein, vor allem aber der Versuch des Familienvorstandes, die gewohnte eingespielte Gruppendynamik zwischen Mutter und Tochter zu wahren.

Herta werden die Alltagssorgen abgenommen; sie wird abgeschirmt und kann sich, wie Männer in der entsprechenden Position, ganz ihrem Beruf widmen. Diese Situation nimmt sie keineswegs als etwas Besonderes wahr, vermutlich fand sich dieses Muster, das HUERKAMP (1996) für die Zeit bis 1945 belegt, auch nach dem Krieg bei Studienrätinnen noch häufig. Die Mutter übernimmt die Hausfrauenrolle und steht für die Freizeitgestaltung zur Verfügung. In den späten fünfziger Jahren, als Geld nicht mehr eine so große Rolle spielt, läßt sich Herta auch die beruflichen Routinearbeiten abnehmen: das Zeugnis-schreiben übernimmt – gegen Bezahlung – die Schwägerin. Ihre berufliche Stellung, die mit der Definition von Situationen und der Delegation von Tätigkeiten verbunden ist, überträgt Herta auf ihren häuslichen Bereich. Daß sie sich damit in bezug auf ihre familiäre und häusliche Rolle von überkommenen weiblichen Rollenvorstellungen abhebt, ist Mutter und Tochter vermutlich klar, wird aber offensichtlich von ihnen beiden akzeptiert. Inwieweit Herta in anderen Aspekten ihrer Wünsche und ihres Handelns weiblichen Rollenmustern entspricht, ist die nächste Frage.

### *3.3 Der Neffe voller Übermut und die netten Jungen und Mädchen in der Schule: Mütterlichkeit und Strenge*

Als HELENE LANGE und ihre frauenbewegten Zeitgenossinnen den Kampf für die Lehrerinnen in höheren Mädchenschulen aufnahmen, war eines ihrer Argumente, daß Frauen der Seele des Mädchens gerechter werden könnten, daß sie über mehr Einfühlungsvermögen und inneres Verständnis verfügten, um die jungen Mädchen auf ihre weibliche Rolle vorzubereiten. Das Konstrukt der „geistigen Mütterlichkeit“ bestimmte die Argumentationslinie – auch auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrerinnen. Was aber zeigt sich von einer solchen „Mütterlichkeit“ bei Herta?

Da ist im häuslichen Bereich ihr Neffe – von dem ihre Mutter sagt, er sei so, wie sie, Herta, als Kind gewesen sei –, geboren, als Herta Ende dreißig ist. Herta äußert sich in ambivalenter Weise über ihn: Sie liebe diesen Jungen, „als wäre es“ ihr „eigenes Kind“, behauptet sie und ist voll des Bedauerns, daß sie ihn so selten sieht. Ob hier möglicherweise die von der Mutter festgestellte Ähnlichkeit ein Ihres tut und ihr die Illusion vermittelt, selbst in

dem Kind fortzuleben? Andererseits fühlt sie sich „leicht ermüdet durch seine Lebendigkeit“ (28.11.1948), wenn sein Besuch die nötige Entspannung und Ruhe am Sonntag verhindert hat, ein Verhalten, das gängigerweise eher Männern zugeschrieben wird. Erst recht aber geht ihr, der kinderlosen berufstätigen Frau, in der unmittelbaren Nachkriegszeit der „Kinderrummel [bei den Sonderzuteilungen]...auf die Nerven“; Hunger und Kälte, die „reizbare Apathie“ der Berliner (6.1.1947), aber vielleicht auch eine gewisse Frustration der alleinstehenden Frau spiegeln sich hier.

Außer dem Neffen, zu dem das Verhältnis zwiespältig bleibt – „im Privatleben ermüden mich allerdings Kinder stark“ (31.5.1955) – sind die Schülerinnen und Schüler da. 1947 bekommt sie eine koedukative Klasse: „Zum ersten Mal Jungens und Mädchen gemischt. Das wird Spass machen!“ (1.9.1947) Das Feld, auf dem sie sich wissenschaftlich profiliert hat, kann Herta nun in der Praxis kennenlernen: Die Klasse „ist ein unruhiges Völkchen. Sie kommen jetzt doch reichlich verwildert von den Volksschulen. So muss ich Strenge vor Milde walten lassen. Aber wir kommen trotzdem gut aus.“ (7.10.1947) Neben diesem ersten koedukativen Jahrgang gibt es an Hertas Schule eine 5. Aufbauklasse mit Knaben und Mädchen (1.9.1947). Reine Mädchenklassen scheinen zunächst noch vorzuherrschen, allerdings wird diese Lernform gelegentlich auch kurzerhand durch Zuweisung männlicher Schüler durchbrochen. Herta betrachtet diese offensichtlich ausschließlich an pragmatischen und nicht an pädagogischen Kriterien orientierte Form des gemeinsamen Unterrichts mit großer Skepsis: „Meine gute, jetzt 12. math. naturwissensch. Klasse, sackt auch vollends ab. Da haben sie von der Behörde aus 5 durchgefallene Abiturienten, fremde Jungens, in eine Mädchenklasse hineingesetzt. Sie sind zwar ganz anständige Kerle, doch genügt ihre Anwesenheit, um die Mädchen bis auf ganz wenige Ausnahmen völlig aus dem Gleis zu bringen. Sie sind albern, verlernen das Denken und enttäuschen mich sehr. Diese Jungens sollen bei uns im Frühjahr Prüfung ablegen... Wenigstens räumen sie im Februar/März dann das Feld.“ (23.10.1951) Die behördlich verfügte Form von Koedukation scheint ihren Tribut gefordert zu haben; im März, kurz vor der Wiederholungsprüfung, klagt Herta: „Es wird auch Zeit, daß die Bengels verschwinden. Sie fallen mir sehr auf die Nerven z.Zt., wohl weil sie selbst nervös werden oder sich langsam heimisch fühlen bei uns. Der wirkliche Grund interessiert mich nicht weiter.“ Ihre Instruktionen für das Abitur erfolgen unter dem Motto: „Etwas muß ich mich schon um sie kümmern“ (13.3.1952). Leicht scheint Herta S. der Umgang mit dieser neuen durch Erlass verordneten und nicht gewachsenen Klassensituation nicht gefallen zu sein; die von ihr geschätzten Mädchen lassen in ihren Leistungen nach, den überalterten Schülern gegenüber hegt sie gemischte Gefühle, und die Belastungen durch zusätzliche Prüfungen vor den Osterferien werden das Ihre getan haben. Darüber hinaus bietet sich aus heutiger Sicht allerdings auch die Interpretation an, daß hier eine engagierte Lehrerin, deren Blick durch ihre wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Koedukation geschult war,

die dreißig Jahre später artikulierte feministische Schulkritik an der Koedukation vorausgenommen hat.

Aber generell gilt Hertas pädagogisches und erzieherisches Bemühen Mädchen wie Jungen. Ihre „ruppige Klasse“ ist schon „bedeutend kultivierter geworden. Seit 14 Tagen kein Streich mehr... Es macht mir Freude, sie langsam zu ziehen und auch math. zu schulen; denn auch die Math. lag sehr im argen bei ihnen. Jetzt wird schon mit Freude gearbeitet.“ (7.10.1947) Und zuvor teilt sie über ihre letzte 8. [12.!] Klasse, „die aufgeteilt werden sollte“, mit, daß die Klasse „löwengleich um ihren Bestand“ kämpfe. „Am Freitag wird der Stadtschulrat von Berlin entscheiden, denn soweit sind sie vorgedrungen. Du siehst, ich züchte Kämpfer, wenn ich es auch gar nicht einmal will. Mir kann dabei noch blühen, dass ich sie doch noch zum Abi führen muss, wozu ich garnicht viel Lust habe. Denn ihr Kampf besteht darin, als Klasse mit ihren bisherigen Lehrkräften weitergeführt zu werden.“ (10.9.1947)

Hertas Selbstbild aus den späten vierziger und den fünfziger Jahren ist das einer strengen, aber gerechten Lehrerin, die gern und mit Begeisterung ihren Stoff vermittelt, die tüchtig ist. 1951 bekommt sie „eine Klasse von 49! Aufbauschülern, von denen am 15. November noch wenig befähigte ausgeschaltet werden sollen... Nur gut, daß sie unter meinem Regime brav sind und nicht lärmern.“ (7.9.1951) Herta hat Autorität bei ihren Schülern und Schülerinnen; sie nimmt sie ernst, läßt sie – in reformpädagogischer Manier – Vorträge ausarbeiten und berichtet auch über komische Situationen im Unterricht: der „Generationswechsel des Leberegels wurde...so drastisch dargestellt, dass ich Tränen gelacht habe, gemeinsam mit der ganzen Klasse.“ (10.2.1950) Herta genießt Achtung und Vertrauen ihrer „Mädchen“. Auch ihre Strenge wissen Schülerinnen und Schüler offensichtlich zu schätzen, sonst würden sie nicht für den Erhalt ihres Klassenverbandes „kämpfen“. Die Abiturserfolge von Hertas Klassen sind hoch; alle „meine Mädchen“ (28.6.1950) haben bestanden, und das trotz des neuen strengen Schulrats. Und auch die nächste Generation scheint gut geraten zu sein: „Es sind wirklich nette Jungen und Mädels, die ich wieder großgezogen habe, 5 Jahre hindurch. Ehrliche, saubere Menschen“ (18.3.1956). Deutlich formuliert Herta für sich einen Erziehungsauftrag. Dessen Ziele der Ehrlichkeit, Sauberkeit, des Kämpfens für Ideen sind jedoch streng an der Figur des disziplinierten, wißbegierigen, intelligenten, fröhlichen und ethisch handelnden jungen Menschen ausgerichtet. Davon abweichendes Verhalten will sie sanktioniert sehen. Als ein Schüler gestohlen hat, ist es für Herta „aber wohl klar, daß man einen solchen haltlosen Charakter nicht mit dem Abiturzeugnis entlassen kann, jedenfalls widerstrebt mir das auch.“ (28.5.1951)

Klingen Ziele wie Ehrlichkeit und Sauberkeit zeitlos und erinnern an einfache sittliche Tugenden, so lassen Hertas Formulierungen durchaus auch Assoziationen an die Zeit des Nationalsozialismus zu, jener Zeit, in der sie ihre Studien und ihre erste Berufszeit absolviert hat und die sie möglicherweise

wenngleich nicht inhaltlich, so doch sprachlich und formal geprägt hat. Ihr normativer Ansatz mit seiner inhaltlichen und formalen Strenge scheint Herta die nötige Autorität zu verschaffen, er macht es ihr jedoch nicht leicht, sich auf diejenigen einzulassen, die nicht in der Lage sind – oder nicht sein wollen – ihrem Ideal zu entsprechen. Das zeigt sich vor allem in ihren letzten Berufsjahren, die in die beginnende 68er Zeit in Berlin fallen und sie zu tiefer Resignation führen. So schreibt sie 1969 an MATHILDE VAERTING: „In der Praxis habe ich selten so wenig Freude am Umgang mit der Jugend gehabt wie im letzten Jahr. Und das, obwohl ich gerade auch eine mathematische Klasse unterrichte, die die letzten Jahrgänge bei weitem an Fähigkeit und Arbeitseifer überragt... Allerdings ist es eine Klasse, die sich distanziert von den aufsässigen Schülern anderer Klassen und doch frisch und fröhlich im Wesen ist, keineswegs ‚Musterschüler‘ im alten Sinne. Wenn mich sonst ähnliche Klassen beflügelten, so wirkt das Gros der Jugend lähmend auf mich und macht mich selbst in diesem besonderen Einzelfall noch lustlos... Es ist bei der Jugend im allgemeinen gerade die *ungeistige, gewöhnlich[e], ordinäre* Art, die mich abstößt, die mir sagt, hier wird jeder Arbeitseinsatz sinnlos.“ (31.3.1969; Hervorhebung im Original)

Hertas Erziehungsziele drücken Strenge und Grundsätze aus, sind gekennzeichnet durch hohe sachliche wie sittliche Anforderungen. Das, was sie von sich selbst an Arbeitsethos, an Genauigkeit und an Ehrlichkeit fordert, erwartet sie auch von den Schülerinnen und Schülern. Das schließt – zumindest in den vierziger und fünfziger Jahren – Verständnisbereitschaft und Zuneigung den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht aus. Herta spricht mit Empathie über die Beziehungen zu ihnen und hebt die Früchte ihrer Erziehung hervor. Klagen über Arbeitsüberlastung, Müdigkeit und Streß beziehen sich in dieser Zeit vorwiegend auf das System Schule. Erst für die späteren Jahre erweckt sie den Eindruck, anstelle von Verständnis und Einfühlungsvermögen eher Grenzen aufzubauen.

Abgrenzungswünsche hatte Herta im privaten Bereich – bei aller Liebe zu dem Neffen – schon sehr früh deutlich formuliert; für die Schule läßt sich den Briefen zufolge ein anderer Eindruck beschreiben: Hier integrierte sie vor allem in den frühen Jahren weibliche Fähigkeiten in ihre institutionelle Rolle, hatte ein Vertrauensverhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern und Verständnis für sie, obwohl die Stoffvermittlung als wichtiges Ziel bestehen blieb. Mit Distanz, aber voller Verantwortung füllte sie ihre Rolle als Lehrerin; „abgegrenzte Mütterlichkeit“ nennt FLAAKE (1993, S. 191ff.) dieses Phänomen.

### 3.4 *Tüchtigkeit im Schneiderkostüm: die Karriere*

Darüber, wie der Lebensentwurf der Abiturientin Herta einmal ausgesehen haben könnte, lassen sich nur Vermutungen anstellen; daß ihr aber Frauen-

emanzipation, Berufstätigkeit und wissenschaftliche Arbeit wichtige Ziele sind, wird durch ihre Artikel in „Die Frau im Staat“, ihren Studienabschluß, die Dissertation und die Aufnahme ihrer unterrichtlichen Tätigkeit angezeigt. Sowohl mit ihrer Ausbildung als auch mit ihrer Berufstätigkeit als Studienrätin gehört Herta zu einer Minderheit der Frauen ihres Altersjahrgangs. Aber auch in der kleinen Gruppe der Studienräte muß sie aufgefallen sein. Dr. S., ein verehrter väterlicher Freund, nennt sie die „tüchtigste Lehrkraft der ganzen Schule“ (9.9.1946). Herta scheint diese Bemerkung mit Stolz und Freude zu erfüllen; sie schätzt ihre Qualitäten positiv ein und bewirbt sich um eine Schulratsstelle. Die aus ihrer Sicht intrigante und am Parteienproporz orientierte Berliner Schulpolitik bei der Stellenbesetzung ärgert sie, läßt sie jedoch nicht aufgeben; Herta bewirbt sich weiterhin und ist bereit, sich couragiert der Konkurrenz zu stellen, und spricht bei der Bezirksrätin vor, die ihr „mit sehr gepflegter Kleidung und sehr modern“ entgegentritt, beileibe kein „Blaustrumpf“ (20.5.1950). Die Lebensform des „Blaustrumpfs“, wie immer sie in Hertas Vorstellung aussehen mag, wird vehement abgelehnt: Ihr Ideal läuft auf eine Verbindung von Tüchtigkeit und gepflegtem Aussehen hinaus.

Der Besuch bei der Bezirksrätin nützt der Karriere nichts; Herta wird zwar zu allen Verwaltungsarbeiten, wie dem Erstellen des Stundenplans und der Vertretung der Direktorin, freudig herangezogen und in der Referendarausbildung ebenso eingesetzt wie, seit 1949, bei den Abiturprüfungen von Extraneern – vermutlich Schüler aus der Zone –, im übrigen meistens als „einzige Weiblichkeit bei der Prüfungskommission unter 20 Herren“ (27.4.1955). Herta interpretiert diese Sonderstellung als Bestätigung ihrer Tüchtigkeit. Die Verwendung des abstrahierenden Wortes „Weiblichkeit“ läßt darauf schließen, daß es ihr in dieser Position nicht an erster Stelle um die Vertretung weiblicher Werte geht, etwa ein besonderes Verständnis und Einfühlungsvermögen für die Schüler, sondern um Gleichheit in Beurteilungen und Handlungen mit männlichen Kommissionsmitgliedern. Eine Beförderung ist dennoch nicht in Sicht. Herta nimmt sich vor, den Stundenplan nicht mehr zu machen; dem üblichen Spiel, Frauen für gesellschaftlich notwendige und aufreibende, aber kaum honorierte Tätigkeiten einzusetzen, entzieht sie sich. Sie ist sich ihres Wertes bewußt und hat es nicht nötig, aus Arbeiten im Hintergrund ihre Bestätigung zu ziehen. Erst 1960, 53jährig, erhält sie eine Stelle als Oberstudienrat, eine von dreien an ihrer Schule.

Vielleicht ist das eine Zäsur in ihrem Leben; denn nachdem dieses Ziel erreicht ist, scheinen sich langsam jene Resignation und Müdigkeit breit zu machen, die bisher vor allem vor Ferienbeginn artikuliert wurden. Unmittelbar nach der Ernennung aber gibt diese Position ein neues Wir-Gefühl: Die 13. Klassen werden „von uns Oberstudienräten geleitet“ (17.9.1960), und in ihrer Funktion als Vertretung der Direktorin laden Herta und ihr Kollege die Lehrerschaft teambewußt an den Wannsee ein: ein Kännchen Kaffee, zwei Stück Torte mit Sahne und einen Kognak gibt es für jeden; eine weibliche Form

der Leitung, bei deren Mitteilung der nachkriegshafte Topos des guten Essens trotz zunehmender Saturiertheit erhalten bleibt.

Herta hatte sich mit ihrer Akademikerkarriere und ihren Aufstiegsaspirationen einem Lebensentwurf verschrieben, der in den fünfziger Jahren die Ausnahme für Frauen blieb. Sie scheute nicht zurück vor einem eher männlichen Konzept, das aus fundiertem Wissen, intellektuellen Leistungen und Tüchtigkeit auch Konsequenzen für ihre Position zog. Damit versuchte sie, etwas, was bisher Männern vorbehalten war, aktiv und in gleicher Weise auch für sich zu realisieren. Welche Defizite ein solches Leben haben kann, wird Herta anlässlich der Beerdigung der Direktorin deutlich: Ungefähr 500 Personen nehmen daran teil, offizielle Vertreter, Freunde, aber keine Verwandten. Der Unterschied zu einem – in der Regel ja verheirateten – Mann in der gleichen Situation liegt für sie auf der Hand: Hier wäre die Familie erschienen hätte die Ehefrau doch über Jahre hinweg die notwendige Beziehungsarbeit geleistet. – Die Konsequenzen von Hertas Lebensentwurf für ihre Beziehungen, Sehnsüchte und Wünsche bilden den Abschluß der „Annäherungen“ an die Studienrätin Herta S.

### *3.5 „himmlische Luft, die wie Sekt prickelt“ und die Suche „nach dem Zipfelchen Glück“*

Als Herta die Studienratskarriere einschlug, war diese Laufbahn noch – oder wieder – an das Zölibat gebunden, die Vereinbarkeit von Ehe und Beruf oder gar Familie und Beruf stand in den dreißiger Jahren kaum zur Diskussion. Nach 1945 gehörte Herta S. zu der Generation von Frauen, deren Männer gefallen oder in Gefangenschaft waren: Der zölibatäre Lebensentwurf von Studienrätinnen wurde durch die demographische Faktizität bestätigt. Gleichzeitig ist Herta auch Hermý abhanden gekommen; ihr bleibt die Suche „nach dem Zipfelchen Glück“ (9.8.1947).

Ein Mensch in Hertas Leben, zu dem sie – außer zu Hermý – eine wichtige geistige Beziehung unterhält, ist Dr. S., verheiratet, ehemaliger KZ-Häftling, und von der amerikanischen Besatzung damit beauftragt, im Rahmen des Umerziehungsprogramms eine Dozentenschulung für die Volkshochschule zu initiieren. Als er 1950 stirbt, bleiben bei Herta alle Uhren stehen. Nur er kann, so meint Herta, der Mann gewesen sein, über den ihr eine Astrologin prophezeit hat: „Sie müssen 45 einen Mann kennengelernt haben, der es gut mit Ihnen meint, der sie unterstützt und auch liebt.“ Und dann fährt sie, die zwar der Astrologin glaubt, ansonsten aber großen Wert darauf legt, im Rahmen von allgemein nachvollziehbaren rationalen Mustern zu argumentieren, gleichsam abwehrend fort: „Auf letzteres lege ich zwar keinen Wert, aber ich dachte an die merkwürdige Übertragung der Gefühle, als Dr. S. im Sommer fast im Sterben lag“ (27.3.1948). Diese enge Beziehung, die mit großer Hochachtung für Dr. S. einhergeht und in Hertas Denken eine wichtige Rolle

spielt, bleibt wohl auf die berufliche Ebene beschränkt. Andere Bekanntschaften werden von Herta bewußt aus ihrem Privatbereich ferngehalten. Der Mann, den sie in der U-Bahn kennenlernt und mit dem sie auf eine Versammlung der „KZ-Leute“ geht, bleibt namenlos; sich möglicherweise anbahnende Gemeinsamkeiten werden in den öffentlichen politischen Raum verlagert, nicht in den privaten integriert – vielleicht, um erst gar keine Hoffnungen – auch bei sich selbst nicht – aufkeimen zu lassen? Die Schule gibt den Rest der Legitimation für die zölibatäre Lebensführung: es bleibt „praktisch gar keine Zeit für derartige Bekanntschaften“ (12.1.1951).

Anders sieht das im Urlaub aus, der Zeit im Jahr, in der auch der Briefwechsel mit Hermý immer großen Auftrieb erhält; häufig findet Herta bei ihrer Ankunft schon Post von der Freundin vor. Seit 1950 macht Herta in den Sommerferien, wie schon in der Vorkriegszeit, Ferien an der See: in Westerland oder auf Norderney, immer ohne ihre Mutter. In einem Tanzkaffee sind „sehr viele Herren, es schien, als ob in der Mehrzahl“ (30.7.1950). Das ist für die Nachkriegszeit eine bemerkenswerte Feststellung, aber bevor eine solche Äußerung auch nur zu irgendwelchen Hoffnungen Anlaß geben könnte, folgt die Abwehr: „Auf Liebe verspüre ich auch gar keine Lust.“ (3.8.1950) Ein Urlaub auf Norderney bringt dennoch eine Bekanntschaft mit einem Rheinländer; Herta ist glücklich und möchte laufend Ferien haben – bei doppelem Monatsgehalt.

Ferien verführen Herta zum Schwärmen und wecken Sehnsüchte: der Sonnenuntergang, die Strandterrasse, das Meer, die „himmlische Luft, die wie Sekt prickelt“. Baden, Casinospiel und Nichtstun, Herta treibt es ihrer Ansicht nach „hemmungslos“ (21.7.1955). An einzelnen Schreibtagen jedoch ist sie auch wieder „abstinent“; ihre Hemmungslosigkeit scheint in studienrätlichen Grenzen zu bleiben. Ob sie sich insgeheim mehr davon wünscht, den Mut zum Ausbrechen? Aber dann umfängt sie die Erinnerung an Berlin wieder wie ein Schutzmantel vor der eigenen Courage; in den letzten Ferientagen hatte sie „plötzlich wieder das Bedürfnis, mal ‚Mensch‘ zu sein, nach all den halb nackten Tagen am Strand.“ Körperlichkeit scheint vom „Menschsein“ der Studienrätin abgegrenzt zu werden, sowohl hinsichtlich der „Nacktheit“ als auch in bezug auf die Sprache: Die Menstruation, die offensichtlich das Badevergnügen einschränkt, wird wortreich umschrieben: „Sonntag habe ich mein letztes Bad genommen, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb.“ (3.8.1955)

Hertas Einstellungen zu Fragen von Moral und Sexualität scheinen ambivalent zu sein. Zwar betont sie für ihre Person die Akzeptanz von Filmen wie „Die Sünderin“ und Theaterstücken wie SCHNITZLERS „Reigen“: „Auch hier wurde der Reigen vielfach stark abgelehnt, jedoch zumeist von so langweiligen Typen, biedere Bürgerschicht oder erzkatholisch, daß ich ihn schon aus Opposition zu diesen Banausen etwas positiver bewertete“ (17.5.1951), und diskutiert mit Hermý über „Aminutten“: „Bei uns im Hinterhaus wohnt auch



so ein Mädel... „Amimatratze“ betiteln die neiderfüllten Leute gleich einfachen Standes dieses Mädchen“ (4.11.1951). Aber alle diese Äußerungen bleiben distanziert; sie erwecken den Eindruck, an erster Stelle Hertas Identität in Abgrenzung von Spießern und einfachen Leuten zu bestätigen. In bezug auf ihre eigene Person bleibt sie dagegen zurückhaltend; Sexualität und Lust mögen in den Phantasieräumen Kino und Theater ihren Platz haben, vielleicht auch ein Flirt in den Ferien, aber schon da kann es zuviel mit der Nacktheit werden.

Genuß und „Hemmungslosigkeit“, vielleicht auch einmal eine Bekanntschaft, werden auf die Ferien, weit weg von Beruf und Berlin, verlegt, Kinobesuch und Kudamm-Bummel auf den Sonabendabend. Gefühle werden, wenn überhaupt, dann nur auf Westerland oder anderswo und jenseits der Studienrätinnen-Identität zugelassen; in Berlin werden sie wieder ins Schneiderkostüm gesteckt. Der Versuch einer Integration zwischen Arbeit und Sehnsüchten, zwischen Pflichten, Körperlichkeit und (Männer-)Beziehungen, zwischen Disziplin und Lebensfreude wird nicht unternommen. Verführungen werden ausgegrenzt oder abgewehrt. Hertas Lebenskonzept bleibt an beruflicher Arbeit orientiert.

#### **4. Herta, die Studienrätin in der Nachkriegszeit: Versuch eines Fazits**

Hermys starb im Jahre 1964, 84jährig. Die Briefe, die die beiden einander geschrieben hatten, waren seltener und kürzer geworden. Herta ging mittlerweile auf die sechzig zu. Sie wurde von Hermys Tod tief getroffen, „die Nachricht vom Tode meiner lieben Hermys ist mir heute noch so unfassbar wie am Tage, als mich die Depesche erreichte. Mein Geist ist wie gelähmt, und gleichzeitig bin ich so verzweifelt wie noch nie in meinem Leben... Nein, es ist einfach grausames Schicksal, dieses Leben verlassen zu müssen. Und man will es nun einmal nicht wahr haben für die Menschen, die man liebt.“ (6.6.1964 an MATHILDE VAERTING) Hertas Gedanken gingen immer wieder zu Hermys, besonders in den Ferien, jenen Zeiten, in denen Herta für Privates und damit auch für Post von Hermys besonders empfänglich war: „Und die ganze Traurigkeit...überfiel mich an meinem geliebten Meer dann besonders stark.“ Die Beziehung zu Hermys hatte – jenseits der ganzen Alltäglichkeit – den Briefen zufolge immer wieder Emotionen und Gefühle zum Klingen gebracht. Mit ihrer Person hatte Herta Natur und Gefühl verbunden. Auch als die Briefe kürzer geworden waren und die Zuneigung der beiden zueinander sich in einen jährlichen Besuch Hertas bei Hermys kanalisiert hatte, hatte die Natur für die beiden Briefpartnerinnen weiterhin eine Rolle gespielt, inzwischen jedoch weniger als Chiffre für frühlingshaftes Sehnen, sondern eher als Metapher für Gesundheit und Heilkraft, für Homöopathie und Hermys Öko-Anbau. Die Fürsorge um die gegenseitige Gesundheit füllte nun die Briefe. Darüber hinaus aber hatten Hermys Schriften bei Herta offensichtlich noch eine Dimension getroffen, die angesichts Hermys Tod deutlich wurde: die der

Ewigkeit: „Hermys fühlte sich immer mit den Unsterblichen verbunden“ (24.8.1964 an MATHILDE VAERTING). Trotz aller kritischen Rückfragen Hertas an Hermys Theorien hatten die beiden Briefpartnerinnen wohl doch auch einen gemeinsamen Bezug auf Transzendenz und Unsterblichkeit.

Der Verlust Hermys traf bei Herta zusammen mit einer sich seit langem anbahnenden Resignation. Dabei waren die letzten zwanzig Jahre an äußeren Kriterien gemessen von Erfolgen durchzogen: Längst hatte eine Normalisierung der Lebensbedingungen stattgefunden; der steigende Wohlstand hatte Parfum für die Mutter und für Herta einen „Zickelpelz in Hängerform“ gebracht; statt der hundekuchenartigen Kekse auf Zuteilung gab es seit Jahren bei Kempinski wieder Austern; Berliner Blockade und erneute Kriegsgefahr waren vorbei; Ferien strukturierten den Arbeitsalltag. Die Nachkriegszeit war für Herta, wie für viele andere Menschen auch, bei aller Belastung eine Chance und ein Neubeginn gewesen: Herta hatte an einem wissenschaftlichen Buch gearbeitet, das Hermys Theorien aufgreifen und weiterführen sollte<sup>9</sup>, hatte die Möglichkeit einer Habilitation in Jena erwogen und sich schließlich um mehrere Funktionsstellen in Berlin beworben. Ihren Schülerinnen und Schülern begegnete sie mit Strenge und Empathie, und in den ersten Nachkriegsjahren wurde – bei allem Kritisieren – auch Freude an der gemeinsamen Arbeit deutlich, manchmal sogar Humor. Ihr berufliches Selbstverständnis wurde zur identitätsstiftenden Kategorie für sie.

Erwartungen und Wünsche für ihren privaten Bereich hatte sie jedoch über die Beziehung zu Hermys hinaus kaum formuliert, eher benannte sie Gründe für die Verhinderung privater Beziehungen. Die Gestaltung des häuslichen Raums überließ sie, wie sehr viele ihrer Berufskolleginnen, der Mutter, die die Rolle der Hausfrau zunächst als Ehefrau, dann als Mutter einer berufstätigen Tochter ausführte. Sie war zuständig für die Beziehungsarbeit im familiären Umfeld; die Tochter konnte vor diesem Hintergrund einen eher männlichen karrierebezogenen Lebensentwurf realisieren, sich Konkurrenzen stellen und kämpfen, und das alles – ihrer Selbsteinschätzung nach – aufgeklärt, weltoffen und aufgeschlossen, streng, sachlich, aber gerecht.

Dieses Bild schien Herta denn auch im öffentlichen Bereich abzugeben; zu Hause dagegen war sie oft müde und abgespannt, hielt, besonders zwischen Weihnachten und Ostern, den Streß nur mit Blick auf die Ferien durch. Die beruflichen Hoffnungen hatten sich nur teilweise realisieren lassen; die Klagen über Belastungen in der Schule, über die Jugend nahmen im Lauf der Jahre zu; der zeitweise selbstironisierende Ton schwand – fast umgekehrt proportional zum Wirtschaftswunder der 50er Jahre. Ärger, Problemen und Resignation im schulischen Alltag begegnete sie mit der turnusmäßigen Entspannung in den Ferien. Das schien umso nötiger zu sein, als auch ihre Mutter älter geworden war und die Tochter damit gezwungen wurde, sich mit um Haushaltsangelegenheiten zu kümmern. In den Ferien blendete sie den schulischen Alltag aus; umgekehrt begab sie sich, gerade in jüngeren Jahren, im-

mer dann in ihre Arbeit, wenn Gefühle, die sie als Frau betrafen, hätten zu sehr tangiert werden können. Vielleicht war ja die Trennung von Arbeit und Privatheit und das Jonglieren mit diesen beiden Bereichen eines ihrer „Verarbeitungsmuster“ bei Anforderungen und Erwartungen?

Daß Herta einen Lebensverlauf konzipiert und realisiert hatte, der in Teilen aus der üblichen weiblichen Biographie in den fünfziger und frühen sechziger Jahren herausfiel, ist deutlich. Eine explizite Auseinandersetzung mit anderen weiblichen Lebensentwürfen blieb in ihren Briefen jedoch ausgespart; vermutlich schon deshalb, weil die Briefpartnerin ein ähnlich abweichendes Leben führte. Einzelne Äußerungen weisen jedoch darauf hin, daß Herta sich durchaus auch eingezwängt in den Berufsalltag fühlte und die Mutter, vielleicht auch die Tante, deren Logierbesuch sie als so störend empfand, ihrer Freiheiten wegen neidvoll betrachtete. Aber diese Passagen sind eher peripher. Herta wollte sich, geprägt von Einfluß und Tradition emanzipierter Frauen der zwanziger Jahre (SCHUHBAUER 1995), im Beruf bewähren, und das gilt durchgängig für die Zeit, die ihre Briefe umfassen.

Eine Verbindung weiblicher und männlicher Konzepte schien unter diesem Aspekt nicht ihr vorrangiges Ziel gewesen zu sein. Allenfalls in der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern, der Verbundenheit mit ihnen, oder aber in ihrem auf Gemeinsamkeit setzenden Führungsstil als vertretende Schulleitung zeigten sich Züge, die man als eher weiblich interpretieren könnte. Im wesentlichen aber war Herta an der Trennung einzelner Bereiche interessiert: Wochenenden und Ferienzeiten wurden von ihrem Leben in der Schule und für die Schule abgespalten; Wünsche und Sehnsüchte wurden in diese Zeiten verlegt. Sie lebte damit im Alltag ein zölibatäres Lebenskonzept, zentriert auf den Beruf, ein Leben, das Erfüllung schaffte, aber wohl auch manchmal einsam machte und die tüchtige Studienrätin im Schneiderkostüm nach dem Zipfelchen Glück suchen ließ.

## Anmerkungen

- 1 Insgesamt liegen 189 handschriftliche Briefe und eine Ansichtskarte vor. Die Briefe befinden sich im Nachlaß von MATHILDE VAERTING, an deren 1964 verstorbene Schwester sie gerichtet sind. Sie umfassen in den ersten Jahren in der Regel mindestens zwei doppelt beschriebene DIN A4-Seiten, meistens mehr, seltener werden DIN A4-Seiten verwendet. Geschrieben sind sie mit blauer Tinte, anfangs auf einfachem dünnen Papier, das teilweise heute vergilbt ist, später auch auf Büttten. Bis zum Jahre 1945 schrieb HERTA in deutscher Schrift, ab 1946 in lateinischer Schrift. Die Briefe verteilen sich auf die Jahre 1944-1964, allerdings nicht gleichmäßig. So finden sich aus den ersten drei Jahren (1944-1946) nur 12 Briefe. Von 1946 bis einschließlich 1950 numerieren die Partnerinnen ihre Brie-

fe, weil sie deren Ankunft – von und nach Berlin – nicht immer für gewährleistet halten. Bis 1957 sind zwischen sieben und dreizehn Briefe pro Jahr vorhanden. Drei Jahre fallen jedoch mit höheren Frequenzen ins Gewicht: das Jahr 1950 mit 28 Briefen, das Jahr 1951 mit 17 Briefen und das Jahr 1955 mit 21 Briefen. Von 1958 an sind es nur noch durchschnittlich 5 Briefe pro Jahr; sie werden zudem kürzer und umfassen nunmehr nur noch durchschnittlich ein bis zwei doppelt beschriebene Seiten. Anzahl und Länge der Briefe können als Indiz für den jeweiligen Grad der Intensität der Beziehung interpretiert werden. Dabei ist jedoch zu beachten, daß vermutlich nicht alle Briefe aufbewahrt wurden, denn zum einen finden sich einzelne fragmentarische Briefseiten, zum andern läßt der Inhalt an einzelnen Stellen auf fehlende Briefe schließen. Außerdem könnte, vor allem in späteren Jahren, der telefonische Kontakt den brieflichen ergänzt haben. – Nachdem die Adressatin der Briefe 1964 stirbt, wendet sich die Briefschreiberin an deren Schwester MATHILDE VAERTING; aus den Jahren 1964-1974 liegen 32 handschriftliche Briefe an VAERTING vor, in Bezug auf die Frequenz mit absteigender Tendenz. – Die vorliegende Publikation auf der Grundlage der Briefe erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Schwägerin von Herta S. (Gespräch am 8.12.1995).

- 2 Diese Information wie auch weitere über die Literatur hinausgehende Hinweise und Daten zu Herta S. und deren Familie danke ich THOMAS SCHUHBAUER (Briefe von THOMAS SCHUHBAUER an mich vom 4.9.1994, 24.9.1994, 20.3.1995).
- 3 Studienrätinnen und Lehrerinnen stellen eine weibliche Berufsgruppe dar, die sich in der historisch-pädagogischen Frauenforschung wie in der Biographieforschung und in der Geschichte der Erziehung besonderer Beachtung erfreut (CLEPHAS-MÖCKER/ KRALLMANN 1988; FLAAKE 1993; HUERKAMP 1993, 1996); gilt sie doch als eine der ersten Berufsgruppen für Frauen des (Bildungs-)Bürgertums, deren Angehörige eine Karriere machen. Besonders einschlägig für diesen Beitrag ist die Arbeit von HUERKAMP (1996). HUERKAMP untersucht u.a. die Rahmenbedingungen der Studienrätinnenkarriere und hebt dabei in kollektivbiographischer Absicht auch auf Einstellungen und Verhaltensweisen dieser Klientel (Heiratsverhalten) ab. – Vgl. den Beitrag von HUERKAMP im vorliegenden Band.
- 4 Für die vorliegenden Briefe schien mir wegen der guten Leserlichkeit der handschriebenen Briefe eine Transkription nicht notwendig zu sein. Um mich dem Material anzunähern, habe ich in einem ersten Schritt die Briefe paraphrasiert und kommentiert und mir wichtig erscheinende Zitate in die paraphrasierte Form übernommen. In einem zweiten Schritt habe ich Themenbereiche gebildet. Als zentrale Themen kristallisierten sich die folgenden heraus: die Beziehung zu Hermy und die Auseinandersetzung mit deren Theorie; Schule und Schulpolitik; Berufstätigkeit und Karriere; Berliner Tagesgeschehen, vor allem in der Nachkriegszeit; Alltag, vor allem Essen; Urlaub und Reisen; Kultur und Freizeit; Politik; Natur; Familie und Bekannte; Gesundheit. – Bei den Zitaten ist die Schreibweise und Zeichensetzung übernommen worden.
- 5 Dieser Roman mit dem Motto: „Einst hieß es: Er soll Dein Herr sein! Heute heißt es: Er soll heiraten!“ erschien 1939 erneut, wiederum unter dem Pseudonym GERDA VON GAVEN, nun aber mit dem Titel „Fahrt nach Prag“. Auch die Ausgabe mit den dritten Titel: „Der verhängnisvolle Pelz“ scheint textidentisch zu sein.

- 6 Interessant ist in diesem Kontext, daß beide Briefpartnerinnen sich der Biologie zuwenden und in ihren Briefen immer wieder auch den Frühling mit Mauerseglern, Schwalben und Meisenpärchen zum Thema machen (s. S. 252).
- 7 Möglicherweise hat bei dem Eintritt in den NSLB auch der Gesichtspunkt der materiellen Interessenvertretung eine Rolle gespielt (SCHUHBAUER 1995); zumindest aber scheint ein Eintritt von den Lehrerinnen und Lehrern nicht unbedingt als Bruch erlebt worden zu sein (dazu auch KLEWITZ 1987, S. 117).
- 8 Herta S. stellt die Werke ihrer Briefpartnerin, soweit sie ihr bekannt sind, nach deren Tod für MATHILDE VAERTING zusammen (Schreiben vom 27.12.1965). Die Schriften von Hermy, in der Regel unter Pseudonymen verfaßt, werden für diesen Beitrag allerdings keiner Analyse unterzogen.
- 9 Allerdings vollendet sie dieses Buch wohl nicht, in den nachgelassenen Papieren soll nach Auskunft ihrer Schwägerin (Besuch bei der Schwägerin am 8.12.1995) nichts davon zu finden gewesen sein. Auch Hertas eigene Angaben klingen sehr vage, so daß zu vermuten ist, es handele sich eher um einen fernen Wunsch als um ein schon greifbar gewordenes Vorhaben.

## Quellen

Nachlaß MATHILDE VAERTING: Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Briefe: HERTA SCHMIDT an MATHILDE VAERTING I. B. 1. 46

Korrespondenz HERTA SCHMIDT/ MARIE PFEIFFER II. B. 1.

## Literatur

- BEHNKEN, I./ SCHMID, P.: DFG-Projekt: Sozialisation und Alltag in Tagebüchern bürgerlicher Frauen. Diaristinnen im Generationenvergleich vom wilhelminischen Kaiserreich bis zur Gegenwart. – Vgl. den Beitrag im vorliegenden Band.
- CLEPHAS-MÖCKER, P./ KRALLMANN, K.: Akademische Bildung – eine Chance zur Selbstverwirklichung für Frauen? Lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Geburtsjahre 1909 bis 1923. Weinheim 1988.
- EBRECHT, A.: Brieftheoretische Perspektiven von 1850 bis ins 20. Jahrhundert. In: DERS., u.a. (Hrsg.): Brieftheorie des 18. Jahrhunderts. Texte, Kommentare, Essays. Hrsg. von A. EBRECHT/ R. NÖRTEMANN/ H. Schwarz. Stuttgart 1990, S. 239-256.
- FLAAKE, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M./ New York 1989.
- FLAAKE, K.: Geschlechterdifferenz und berufliches Selbstverständnis. In: JACOBI 1993, S. 184-197.
- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1987.

- GLASER, E./HERRMANN, U.: Konkurrenz und Dankbarkeit. Die ersten drei Jahrzehnte des Frauenstudiums im Spiegel von Lebenserinnerungen – am Beispiel der Universität Tübingen. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 205-226.
- HÄNSEL, D.: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 873-893.
- HUERKAMP, C.: Zwischen Überfüllungskrise und politischer Reglementierung. Studienrätinnen in Preußen in der Zwischenkriegszeit. In: JACOBI 1993, S. 108-129.
- HUERKAMP, C.: Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen, 1900-1945. Göttingen 1996.
- JACOBI, J.: Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln/ Wien 1993.
- KLEWITZ, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim/ München 1987.
- KRAUL, M.: Geschlechtscharakter und Pädagogik: MATHILDE VAERTING (1884-1977). In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 475-489.
- KRAUL, M./ FÜRTER, S.: MATHILDE VAERTING (1884-1977): Gebrochene Karriere und Rückzug ins Private. In: Ariadne. Almanach des Archivs der deutschen Frauenbewegung, H. 18, 1990, S. 30-34.
- SCHMIDT, H.: Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse. Leipzig 1936.
- SCHUHBAUER, T.: Die Neue Frau und die radikale Frauenbewegung. In: BOCK, P./ KOBLITZ, K. (Hrsg.): Neue Frauen zwischen den Zeiten. Berlin 1995, S. 38-60. [Ein studentisches Projekt an der FU Berlin in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Deutscher Widerstand]

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Margret Kraul

Universität Koblenz-Landau, Seminar für Pädagogik

Rheinau 1, 56075 Koblenz



# Sozialisation in Frauentagebüchern

## Diaristinnen im Generationenvergleich vom Kaiserreich bis zur Gegenwart

In diesem Aufsatz wird eine Quellengattung vorgestellt, die in der Historischen Sozialisations- und Biographieforschung selten genutzt wird: Es handelt sich um unveröffentlichte Tagebücher von Frauen.<sup>1</sup> Mit unserem Forschungsvorhaben – der vorliegende Aufsatz berichtet einen Ausschnitt daraus – wollen wir *zum einen* den Quellenwert der Gattung „Tagebuch“ in der Sozialisationsforschung untersuchen, also zu quellenkritischen Aussagen über deren Besonderheiten und Grenzen kommen. Was läßt sich anhand von Tagebüchern erforschen, worüber geben sie Auskunft, worüber nicht? *Zum anderen* wollen wir Tagebücher unter dem Gesichtspunkt der Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen generationenvergleichend auswerten.

Im ersten Teil werden die vorliegenden Tagebuchsammlungen und ihre Autorinnen vorgestellt; im zweiten Teil befassen wir uns mit der Frage, welche Bedeutung die Quelle „Tagebuch“ für die Sozialisationsforschung haben kann und analysieren Besonderheiten und Grenzen dieser Materialbasis; im dritten Teil werden erste Ergebnisse einer generationenvergleichenden Auswertung dargestellt.

### 1. Die Tagebuchsammlungen und ihre Autorinnen

#### 1.1 *Herkunft der Sammlungen*

Bei den Tagebuchsammlungen, die dem Forschungsvorhaben zugrundeliegen, handelt es sich um unveröffentlichte Diarien von Frauen, die in Hessen und angrenzenden Regionen gelebt haben bzw. leben.<sup>2</sup> Einbezogen sind Tagebuchsammlungen, die in den letzten 120 Jahren – vom Kaiserreich bis zur Gegenwart – verfaßt wurden.

An die Tagebuchsammlungen sind wir über drei Wege gelangt: öffentliche und private Archive; Aufrufe in Printmedien; Anfragen im Umfeld der Projektgruppe. Über die Archive hatte die Projektgruppe Zugang zu historischen Tagebuchsammlungen von Frauen. Mit Sammelaufrufen in Printmedien verfolgte die Gruppe das Interesse, die vorliegende historische Sammlung um



Tagebuchsammlungen jüngerer Datums zu ergänzen. Die Auswahl der Zeitungen erfolgte mit der Absicht, unterschiedliche soziale Gruppen und unterschiedliche Generationen zu erreichen: Aufrufe erschienen zum Beispiel in der „Frankfurter Rundschau“; im „Uni-Report“ der Universität Frankfurt a.M.; im „Oberurseler Kurier“ (Regionalzeitung); im „Sperrmüll“ (regionales Anzeigenblatt, das kostenlos an Haushalte verteilt wird); in der „Frankfurter Seniorenzeitung“; im „Frankfurter Frauenblatt“. Weiterhin nutzte die Projektgruppe ihre Kontakte zu Studentinnen sowie zu Kollegen und Kolleginnen an der Universität, um weitere Tagebuchsammlungen zu erhalten.

Über die Sammelaufrufe meldeten sich zahlreiche Interessentinnen. Die Kontakte erfolgten persönlich und waren mit einem Interview verbunden. In den Gesprächen wurden sozialstatistische Daten festgehalten und Fragen zur Bedeutung des Tagebuchschreibens während unterschiedlicher Lebensalter und unterschiedlicher Lebenssituationen angesprochen. Weiterhin ging es um einzelne Aspekte der Schreibpraxis: Schreibbeginn, Vorbilder, bevorzugte Themen und Formen, Schreibzeiten. Das Interesse richtete sich vor allem darauf, Hintergrundwissen zu erhalten, das die Tagebuchsammlungen und die Eintragungen quellenkritisch einschätzen und verstehen helfen soll.

## *1.2 Zu den Tagebuchsammlungen und Autorinnen*

Archivrecherchen und Aufrufe führten zu einer Sammlung von Tagebüchern von 63 Diaristinnen. Umfang und Form bewegten sich zwischen mehrbändigen Werken (das umfänglichste besteht aus 41 Bänden) und mehrseitigen Zettelsammlungen, zwischen vorgefertigten Tagebüchern und Schreibheften bis hin zu Konvoluten aus einzelnen Zetteln, Servietten und Bierdeckeln. Die jüngste Diaristin war bei Schreibbeginn 13, die älteste aktiv schreibende 77 Jahre alt. Innerhalb dieses Materials finden wir Tagebücher vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Schwerpunkte liegen bei Tagebuchsammlungen aus der jüngeren Zeit, den 70er und 80er Jahren.<sup>3</sup>

In der Literatur überwiegen seit den 20er Jahren Studien zum Tagebuchs Schreiben von Jugendlichen. Im Zentrum des Interesses steht die besondere Bedeutung, die das Tagebuchs Schreiben für die Ich-Entwicklung und die Erarbeitung von Identität in dieser Altersphase einnimmt (BÜHLER 1921; BERNFELD 1931/1978; FISCHER 1958, 1967; KÜPPERS 1964; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1978; SEIFFGE-KRENKE 1985; SOFF 1989; FEND 1994). Auch wird die kulturelle Produktivität, die Mitglieder dieser Altersgruppe vor anderen auszeichnet, hervorgehoben (BERNFELD 1931; ZINNECKER 1985). Erst in den letzten Jahren sind einige Studien und Dokumentationen zu Tagebüchern von Frauen erschienen (NIEMEYER 1986; RÜDENAUER 1987; DÖLLING u.a. 1992; ZUR NIEDEN 1993). Das vorliegende Projekt kann als erstes Ergebnis festhalten: Intensives Tagebuchs Schreiben, um das Tagebuch unter anderem als Medium von Krisen- und Konfliktbewältigung oder als Medium der Selbstverge-

wisserung zu nutzen, ist nicht eine auf das Jugendalter begrenzte kulturelle Praxis, sondern gehört, wenn wir die Gegenwart betrachten, zur literarischen Praxis von erwachsenen Frauen unterschiedlicher Altersgruppen. Diese Aussage stützt sich allein schon auf das rein zahlenmäßige Ergebnis der Sammelaufrufe sowie auf die Aussagen der befragten Tagebuchschreiberinnen.

Die überwiegende Mehrzahl der Frauen, die dem Sammelaufwurf des Projekts folgte, ist Anfang der 50er Jahre oder später geboren. Mit wenigen Ausnahmen (dieses Ergebnis deckt sich mit dem anderer Studien: ZINNECKER 1985, SOFF 1989) haben die Tagebuchschreiberinnen ein Gymnasium, eine Fachhochschule oder Universität besucht oder sind über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen. Wenn dieser Bildungsweg versperrt war, wird die eigene schulische und berufliche Karriere als mindere wahrgenommen und immer wieder das Interesse an einer „höheren Bildung“ geäußert. Kurzum: Die Tagebuchschreiberinnen, die ihre Tagebuchsammlung für ein Forschungsvorhaben zur Verfügung stellten, absolvierten bzw. absolvieren in der Regel eine akademische Ausbildung.

Die Mehrheit der Frauen lebt in städtischen Regionen (zeitweilig in Universitätsstädten), Tagebuchschreiberinnen aus ländlichen Regionen sind in der Minderheit. Die Mehrheit der Tagebuchschreiberinnen gehört bzw. gehörte der evangelischen Kirche an, etwa ein Drittel der katholischen.

### *1.3 Die Auswahl der Tagebücher<sup>4</sup>*

In einem dreistufigen Auswahlverfahren wurde die Materialbasis für die Auswertungen festgelegt. Leitend für die Auswahl waren sowohl Kriterien wie Alter während der Schreibzeit, Dauer der Schreibphase, spätere Überarbeitung oder Breite der Themen und der Schwerpunktsetzung als auch theoriegeleitete Fragestellungen. Ausgeschlossen wurden unter diesem Gesichtspunkt Tagebuchsammlungen, die inhaltlich gesehen einem besonderen Schwerpunkt folgen wie das Reisetagebuch oder das Exiltagebuch. Unser Interesse war, Tagebuchsammlungen auszuwählen, die eine Vielfalt an Themen aus dem alltäglichen Leben von Frauen widerspiegeln.

Die folgende Übersicht dokumentiert die Materialbasis, die dem Forschungsvorhaben zugrundeliegt. Die Diaristinnen sind mit Originalnamen (historische Tagebuchsammlungen) oder mit einem Pseudonym genannt. Die Hinweise beziehen sich auf: Name, Lebensdaten; Konfession; Ausbildung/Beruf; Elternhaus; Familienstand, Kinder; gesamte Schreibphase, Angabe der Lebensjahre, Anzahl der Bände. Die Reihenfolge orientiert sich an dem Geburtsdatum der Diaristinnen.

MARIA GOGEL, Frankfurt a.M., 1843-1918; ev.; Ausbildung unbekannt; Elternhaus: gehobenes Frankfurter Bürgertum, Vater: Kaufmann; nicht verheiratet, keine Kinder. Tagebücher: 1875-1878; 32.-35. Lebensjahr; 1 Bd.

LUCY SCHOLZ, Wiesbaden/ Frankfurt a.M., 1852-1918; ev.; Hausfrau; Elternhaus: Bürgertum, Vater: Bankdirektor; verheiratet, drei Kinder. Tagebücher: 1875-1912; 23.-60. Lebensjahr; 3 Bde.

CAROLINE VALENTIN, Frankfurt a.M., 1855-1923; ev.; Musikausbildung, Pianistin; Mitglied im Allgemeinen Deutschen Frauenverein; Elternhaus: Bürgertum, Vater: Architekt; verheiratet, zwei Kinder. Tagebücher: 1881-1888; 26.-33. Lebensjahr; 3 Bde.

HEDWIG RAHMER, Mannheim, 1907-1990; kath.; kaufmännische Ausbildung, Kanzleigehilfin; Elternhaus: Handwerkerfamilie, Vater: Steinmetz; nicht verheiratet, keine Kinder. Tagebücher: 1927-1934; 20.-27. Lebensjahr; 1 Bd. und lose Blattsammlung.

KATHARINA SCHOLL, geb. 1937; ev.; Abitur, Studium Kunstakademie, Lehrerin; nicht verheiratet, keine Kinder. Tagebücher: 1966-1968; 29.-31. Lebensjahr; 3 Bde.

VIKTORIA MIKSCH, geb. 1944; kath.; Abitur, Grund- und Realschullehrerin; verheiratet, drei Kinder. Tagebücher: 1958-1986; 14.-42. Lebensjahr; 8 Bde.

GESINE KUNZE-SELFERT, geb. 1950; kath, konvertiert ev.; Drogistin, Begabtensonderprüfung, Studium Lehramt, Lehrerin; Ausbildung Altentherapeutin, Altenpädagogin; verheiratet, getrennt lebend, zwei Kinder. Tagebücher: 1975-1987; 25.-37. Lebensjahr; 3 Bde.

DOROTHEA KAISER, geb. 1950; ev.; Realschulabschluß; Arzthelferin, Chefarztsekretärin; geschieden, zwei Kinder. Tagebücher: 1964-1991; 14.-42. Lebensjahr; 4 Bde.

BÄRBEL HANSCHKE, geb. 1953; ev.; Abitur, Studium Lehramt; Ausbildung Tontechnikerin, Regieassistentin; Verwaltungsangestellte; geschieden, keine Kinder. Tagebücher: 1969-1987; 16.-34. Lebensjahr; 41 Bde.

FRIEDERIKE SADET, geb. 1953; ev.; Abitur, Krankenpflege, Studium Theologie, Theologin; nicht verheiratet, ein Kind. Tagebücher: 1968-1985; 15.-32. Lebensjahr; 8 Bde.

MARIE-LUISE HERZOG, 1955; ev.; Abitur, Studium Theologie, Theologin; nicht verheiratet, keine Kinder. Tagebücher: 1978-1991; 23.-35. Lebensjahr; 7 Bde.

SABINE HOLTENAUER, geb. 1958; kath.; Chemielaborantin; Abitur, Zweiter Bildungsweg, Studium Kulturanthropologie, wiss. Mitarbeiterin; verheiratet, getrennt lebend, keine Kinder.

Tagebücher: 1976-1988; 18.-30. Lebensjahr; 2 Bde.

KIRSTEN ROHDE, geb. 1958; ev.; Bürogehilfin, Abitur Abendgymnasium, Studium; nicht verheiratet, keine Kinder.

Tagebücher: 1981-1990; 23.-32. Lebensjahr; 7 Bde.

ELLEN BACH, geb. 1961; kath.; Abitur, Studium Ernährungswissenschaft; Küchenjobs, Hilfskraft an der Universität, Tätigkeit im Kindergarten, Hauswirtschafterin in einer anthroposophischen Einrichtung; nicht verheiratet, keine Kinder.

Tagebücher: 1983-1992; 22.-30. Lebensjahr; 11 Bde.

ANNA KATHRIN KATZE, 1962; kath., ohne Konfession; Abitur, Studium Psychologie, Psychologin; verheiratet, keine Kinder.

Tagebücher: 1978-1991; 16.-29. Lebensjahr; 23 Bde.

Die Übersicht läßt sowohl Schwerpunkte als auch Lücken deutlich erkennen. Über die Bestände aus Archiven stehen dem Projekt drei Tagebuchsammlungen aus der Kaiserzeit und über den Sammelaufwurf eine Tagebuchsammlung, die Ende der 20er bis Mitte der 30er Jahre verfaßt wurde, zur Verfügung.

Die Sammelaufwürfe in Medien und im Bekanntenkreis sprachen *zum einen* vor allem Frauen jüngerer Generationen an, die in den 50er Jahren und später geboren wurden; wir erhielten Sammlungen aus den 70er und 80er Jahren. Es fehlen Tagebuchsammlungen aus den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts, aus der Zeit um den Ersten Weltkrieg sowie aus den 30er (Ausnahme H. RAHMER, 1927-34), 40er, 50er und 60er Jahren (Ausnahme K. SCHOLL, 1966-68). *Zum anderen* sprachen die Sammelaufwürfe dadurch, daß sie „frauenspezifische Forschung“ und „Sozialisationsforschung“ ins Zentrum stellten, Diaristinnen an, die auf diese Signale positiv reagierten. Über die eigene Sozialisation nachzudenken, ist dieser speziellen Gruppe geläufig: sieben von zwölf Diaristinnen hatten Studiengänge (und Berufe) aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Theologie gewählt. „Sozialisation“ oder „Selbstthematisierung“ sind für diese Frauen keine Fremdworte. Auf der anderen Seite verschreckte der Aufwurf mit Sicherheit Frauen, die den Kontexten Wissenschaft, Forschung, Universität, Frauenbewegung fremd gegenüberstehen. Unsere Bemühungen, über eine Vielfalt von Printmedien unterschiedliche soziale und Altersgruppen zu erreichen, hatten wenig Erfolg.

In Reaktionen der Diaristinnen auf die Frage nach Gründen für ihre Mitarbeit finden wir diesen Sachverhalt widergespiegelt. Als Motiv nannten viele der jungen Frauen: Frauenforschung unterstützen; die Wahrheit über das Leben von Frauen mitteilen; was Frauen wirklich denken, wie es ihnen geht, das finde man nur im Tagebuch.

Die vorliegende Auswahl legt nahe, einige Vermutungen über generations-spezifische Hintergründe zu formulieren, die es zu differenzieren und zu erhärten gilt.

### (a) Schwerpunkt in den Tagebuchsammlungen ab Anfang der 70er Jahre

Es liegt auf der Hand, einen Zusammenhang herzustellen zwischen der vergleichsweise hohen Anzahl an Tagebuchsammlungen von Frauen, die Anfang der 50er Jahre geboren wurden, zumeist an den Universitäten die 68er Bewegung, in den 70er Jahren die neue Frauenbewegung miterlebten, und der seit Anfang der 70er Jahre konstatierten neuen Entwicklung in der Literatur von Frauen.<sup>5</sup> Vor allem die letztgenannte Entwicklung hat auf die Schreibpraxis von Frauen Einfluß genommen: die Welle autobiographischer Frauenliteratur sowie eine seit den 70er Jahren festzustellende Bewegung, die mit „Therapeutisierung“ oder mit „Selbsterfahrung“ umschrieben wird und die sich zunächst vor allem innerhalb der studentischen (weiblichen) Jugend vollzog. Wir können davon ausgehen, daß die auf breiter Basis zu beobachtende Schreibbewegung (erinnert sei an die Vielzahl der Taschen-Buchverlage, die in kurzer Zeit eigene Buchreihen für Frauen auf den Markt brachten und damit auch als Förderer Geltung erlangten) Vorbild und Orientierung für diejenigen Frauen waren, die die Form des Tagebuchs als die ihnen adäquate Form der literarischen Praxis wählten. So zum Beispiel teilten uns einige Frauen mit, sie hätten auch schon daran gedacht, ihre Tagebuchsammlung zur Veröffentlichung freizugeben. Das Projekt wirkte in gleicher Weise, wenn es durch den Aufruf die Bedeutung von Frauentagebüchern (für die Wissenschaft) betonte. Die Diaristinnen sahen sich als Autorinnen und Zeitzeuginnen angesprochen. Unser Aufruf wurde als eine Aufwertung der privaten Schreibtätigkeit verstanden. Eine Diaristin überlegte während der Projektzeit, ob sie ihre Tagebücher nicht zurückziehen solle, um eine eigene Veröffentlichung zu realisieren. Der Schritt vom privaten Schreiben zur Veröffentlichung hat sich durch den Boom der autobiographischen Frauenliteratur deutlich verringert. Das Tagebuch verlangt, im Unterschied zu thematisch vergleichbarer veröffentlichter Frauenliteratur, weniger Rücksichtnahme auf Form und sprachliche Gestaltung, weniger Disziplin und Kontrolle in der Darstellung sehr persönlicher bzw. emotional formulierter Sachverhalte.

### (b) Lücken in Tagebuchsammlungen aus den 20er Jahren und aus den Jahren des Nationalsozialismus

Man kann annehmen, daß der Sammelaufruf (beispielsweise im „Seniorenblatt“) Frauen dieser Generation inhaltlich wenig Anregung gegeben hat, Tagebuchsammlungen zur Verfügung zu stellen bzw. – eine weitere mögliche

Erklärung – daß das „Seniorenblatt“ mehrheitlich eine Leserinnenschaft hat, die nicht zum Kreis von Tagebuchschreiberinnen zählt. Tagebuchschreiben bzw. autobiographisches Schreiben gehörte zu den Privilegien von bürgerlichen Frauen. Ausschlaggebend war nicht allein der Zeitfaktor, Muße zum Schreiben zu haben, sondern auch die Teilhabe an der Kultur des autobiographischen Schreibens. Typisch sind Aussagen von 70- bis 80jährigen Frauen eines Altenwohnheims im Gespräch mit Marburger Studentinnen: Früher, in ihrer Jugend, als sie viel erlebten, hätten sie keine Zeit gehabt, Tagebuch zu schreiben; heute hätten sie Zeit, würden aber nichts erleben. Ein Tagebuch zu schreiben, von sich privat zu erzählen, daran hätten sie nie gedacht. Gleichsinnige Aussagen oder Hinweise finden wir in Autobiographien von Frauen um die Jahrhundertwende.<sup>6</sup> Eine dritte Version, die Lücke zu erklären, ist für die Generation der Frauen, die in den Jahren des Nationalsozialismus Tagebuch geführt haben, nicht auszuschließen: Möglich ist, daß die Autorinnen oder deren Kinder, die in diesem Fall als Ansprechpartner für das Projekt in Frage gekommen wären, gute Gründe haben, die Tagebuchsammlungen zurückzuhalten. Die Erfahrungen mit der Aufarbeitung dieser Zeit – gleich wer auch immer sie anregt – legt eher Verschwiegenheit und Zurückhaltung nahe denn Offenheit.

#### (c) Lücken in Tagebuchsammlungen aus den 50er und 60er Jahren

Mit den Hinweisen auf den Kontext „Frauenbewegung“ und „Entwicklung in der Frauenliteratur“ ist der Aufschwung erklärt, den die Schreibbewegung seit den 70er Jahren erhalten hat. Indirekt ist damit eine Erklärung für die Lücke in den Nachkriegsjahrzehnten nahegelegt. Selbstthematisierung in Gesprächsgruppen oder autobiographisches Schreiben war diesen Generationen eher fremd. Zu bedenken ist ferner der Zusammenhang zwischen biographiebezogener literarischer Praxis und Schulbildung: Die Mehrheit von Tagebuchschreiberinnen besuchte ein Gymnasium und lebte ein erweitertes Bildungsmoratorium. Wenn wir nun die Tatsache mit berücksichtigen, daß sich gegenüber den 50er Jahren der Anteil der Mädchen deutlich erhöht hat, die ein verlängertes jugendliches Bildungsmoratorium leben<sup>7</sup>, so liegt es nahe, diese Entwicklung als Erklärungsansatz für Lücken bzw. Schwerpunkte in den Sammlungen einzubeziehen.

#### (d) Lebensalter bei Beginn des Tagebuchschreibens

Der folgende Zahlenspiegel geht der Frage nach, in welchem Lebensalter die Diaristinnen mit dem Schreiben begonnen haben. Diese Frage wird in nahezu allen Studien behandelt, die sich mit Tagebuchschreibern befassen. Uns interessiert hier eine Sondergruppe von Diaristinnen: die Gruppe derjenigen, die (auch) im Erwachsenenalter regelmäßig Tagebuch führt. Unsere Frage ist: Handelt es sich um Frauen, die bereits im Jugendalter ihre Schreibtätigkeit

aufgenommen und im Erwachsenenalter diese Tradition fortgeführt haben. Oder finden wir hier eine Gruppe von Tagebuchschreiberinnen vor, die nicht auf die Tradition einer kulturellen Praxis im Jugendalter zurückblickt, sondern im Erwachsenenalter das private autobiographische Schreiben für sich neu entdeckt?<sup>8</sup>

Die Reihenfolge der Nennung orientiert sich an der Abfolge der Geburtsjahrgänge. Das Lebensalter bei Schreibbeginn bezieht sich auf den gesamten Zeitraum des Tagebuchschreibens, erfaßt also auch frühe Anfänge.

14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35

---

- Marie Gogel (1843)
- Lucy Scholz (1852)
- Caroline Valentin (1855)
- Hedwig Rahmer (1907)
- Katharina Scholl (1937)
- Viktoria Miksch (1944)
- Gesine Kunze-Selfert (1950)
- Dorothea Kaiser (1950)
- Bärbel Hantschke (1953)
- Friederike Sadet (1953)
- Marie-Luise Herzog (1955)
- Sabine Holtenauer (1957)
- Kirsten Rohde (1958)
- Ellen Bach (1961)
- Anna Kathrin Katze (1962)

Für die älteren Generationen (geboren bis 1907) liegen Tagebuchsammlungen vor, deren Beginn im Erwachsenenalter der Diaristinnen zu datieren ist. Die Diaristinnen vermerken im Tagebuch, daß sie zwar schon seit längerer Zeit den Wunsch verspürten, ein Tagebuch zu führen, dies aber hinausgeschoben hätten, d.h. die vorliegenden Bände stellen den Beginn ihrer Schreibtätigkeit dar. Für die jüngeren Generationen finden wir beide Formen: sechs Jugend- und Erwachsenentagebücher (Schreibbeginn zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr) und fünf Erwachsenentagebücher (Schreibbeginn vom 22. Lebensjahr an). Für folgende Untersuchungen zur Funktion von Tagebuchschreiben bietet es sich an, diese beiden Gruppen (Jugend- und Erwachsenentagebuch; Erwachsenentagebuch) vergleichend gegenüberzustellen.

## 2. Das Tagebuch als Quelle für die Sozialisationsforschung – quellenkritische Überlegungen

In der Sozialisationsforschung hat sich in den letzten 25 Jahren ein Wandel abgezeichnet. Sozialdeterministische Ansätze (RÜCKRIEM 1970) wurden aufgegeben zugunsten eines Verständnisses, das die aktive Gestaltung des Lebenslaufs und Lebenszusammenhangs entlang von Mitgliedschafts- bzw. Partizipationsentwürfen betont (HURRELMANN/ Ulich 1991, TILLMANN 1989). Dabei geht es auch um das Verhältnis von generationenspezifischen Lagerungen und subjektiver Gestaltung (HERRMANN 1991). Im Kontext eines solchen Verständnisses von Sozialisation sind Tagebücher – neben Autobiographien, Briefen, Aufsätzen und neuerdings auch Fotos – eine ergiebige Quelle. Tagebücher eignen sich in besonderer Weise, Prozesse von Selbstsozialisation und Gestaltung des eigenen Lebens biographisch zu rekonstruieren, weil in ihnen – und dies über einen langen Zeitraum – Deutungen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen greifbar werden. Dies soll an einem Beispiel illustriert werden:

VIKTORIA MIKSCH, 1944 geboren, wächst in einem katholischen Elternhaus auf. Religion spielt im Familienleben und in VIKTORIA MIKSCHS Selbstauslegungen, besonders in der Auseinandersetzung mit ihren sexuellen Wünschen, lange Zeit eine wichtige Rolle. 1970, sie ist ein Jahr verheiratet, schreibt sie in ihr Tagebuch: „Es wird mir immer klarer, daß wir später unsere Kinder nicht taufen dürfen, denn religiöse Erziehung ist nichts. Der Gedanke an einen strafenden Gott führt zu Neurosen, Angstzuständen und zu einer autoritätsgläubigen Haltung, das ist nicht gut. Sie muß unbedingt abgebaut werden. Aber wie wir das unseren Eltern klar machen wollen, ist mir ziemlich unerklärlich. Es ist unmenschlich, wenn wir ihnen das zumuten. Aber andererseits sind dann nicht unsere Kinder wichtiger. Ich werde mir ein großes Rüstzeug an Argumenten zulegen müssen, um diesen Anforderungen zu widerstehen, und konsequenterweise müßten wir dann auch aus der Kirche austreten, denn kirchenrechtlich sind wir verpflichtet, unsere Kinder katholisch zu taufen und zu erziehen.“ (MIKSCH, TB 6, 12.1.1970, S. 23)

Ein halbes Jahr später, sie ist mittlerweile schwanger, notiert sie nach einem Besuch bei ihrer streng katholischen Schwiegermutter: „Wir sind brav mit in die Kirche gegangen, aber was sollen wir dort. Werden wir gezwungen vor dem Essen ein geleiertes Gebet mitzusprechen, sinnentleert, auch bei meiner Schwiegermutter, bei der es unvermittelt aus anderen Tätigkeiten herauspringt, ich betrachte dann dabei die Blumen, mag nicht mitsprechen, weil ich mir unehrlich vorkomme. Aber diese verdammte Wehmut, die mich überkommt, wenn so manche Lieder gesungen werden. Ich möchte dabei heulen, weil ich irgendwo doch sehr traurig bin, daß ich diesen frommen Kinderglauben nicht mehr habe. Ich bin aber nicht auf der Suche nach Gott, wie man diese Wehmut auch umschreiben könnte. Ich bin aufgeklärt und weiß, daß es das Paradies nur auf Erden gibt und sonst nirgends.“ (1.7.70, S. 27)

Zwischen diesen beiden Einschrieben hatte sie folgendes in ihrem Tagebuch festgehalten: „So geht es nicht weiter. Ich kann wirklich nicht mehr in die Kirche gehen, aber



ich muß mir überlegen, was ich an Stelle der Religion (Bindung) setzen werde.“ (22.2.70, S. 23)

Diese Passagen halten die Auseinandersetzung mit Religion und Glaube, Religionszugehörigkeit und Kirche fest. Die Tagebuchschreiberin diskutiert mit sich selbst, daß Kirche und Religion für sie als Sinnggebung an Bedeutung verloren haben und daß sie dazu stehen will; welche Folgen dies für die Beziehung zu ihren Eltern und im Hinblick auf eigene Kinder haben könnte; daß dieser Bedeutungsverlust sie wehmütig macht und eine Lücke hinterläßt, die sie füllen möchte. Verstehen wir Religionszugehörigkeit als einen möglichen und von VIKTORIA MIKSCH ja lange praktizierten Partizipations- bzw. Mitgliedschaftsentwurf, so hält sie hier fest, daß sie, wenn sie schon nicht mehr wie bislang an der Sinnggebung durch Religion und Kirche partizipieren kann, für sich einen neuen Partizipationsentwurf – sie nennt es „Bindung“ – finden muß. Sie nähert sich in ihrem Tagebuch, mit BERNFELD (1931/1978, S. 40) gesprochen, einem inneren Bild von sich selbst an, einem „virtuellen Selbst“, jenseits der für sie bislang selbstverständlichen religiösen Einbindung, dem durch ihre Herkunft nahegelegten Mitgliedschaftsentwurf. Das Tagebuch ist ihr dabei Mittel, sich anders, neu, jenseits bisheriger Selbstverständlichkeiten zu entwerfen.

Tagebücher sind für die dem neueren Verständnis von Sozialisation verpflichteten Forschungen, die Individuen als Subjekte ihrer Lebensgeschichte ins Zentrum rücken, eine besonders aussagekräftige Quelle. In Tagebüchern werden persönliche Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Vorgaben (z.B. Religion und Moral), mit Mitgliedschafts- bzw. Partizipationsentwürfen (z.B. Ehe und Beruf), mit Brüchen (z.B. Scheidung), aber auch Einfädelungen in Mitgliedschafts- bzw. Partizipationsentwürfe und Aneignungen der eigenen Lebensgeschichte festgehalten. In ihnen finden wir Menschen beim Nachdenken über die tatsächliche und mögliche Gestaltung ihres Lebens, bei dessen „deutender Aneignung“ (ZUR NIEDEN 1993, S. 29), und damit können Individuen auch als Gestalter/innen ihrer eigenen Lebensverhältnisse deutlich werden.

Gegenstand unseres Projektes nun sind nicht Tagebücher im allgemeinen, sondern Tagebücher von Frauen. Damit steht unsere Untersuchung auch im Kontext geschlechtsspezifischer Sozialisationsforschung (HAGEMANN-WHITE 1984). Weiterführend für unsere Fragestellung sind vor allem objektbeziehungstheoretische psychoanalytische Ansätze, die betonen, daß der Ablösungs- und Ich-Werdungsprozeß beim weiblichen Geschlecht so verlaufe, daß Frauen eher eine Bindungsidentität entwickelten (CHODOROW 1985, S. 220). Diese Beziehungsorientierung finden wir in unserem Tagebuchmaterial bestätigt, allerdings fehlt uns die Vergleichsgruppe männlicher Tagebuchschreiber. In allen Tagebüchern finden sich ausführliche Schilderungen und Reflexionen über Beziehungen, besonders zum Ehemann bzw. Freund. (Liebes-)Beziehungen, ihre Bedeutung, Konflikte und Übereinstimmungen, Leiden, Kränkun-

gen, Hoffnungen, Wünsche nehmen in den meisten Tagebüchern einen breiten Raum ein, sind häufig das dominante, manchmal das einzige Thema: Frauentagebücher haben oft den Charakter von Beziehungsjournalen. Frauen diskutieren in ihren Tagebüchern über ihre Beziehungen, halten fest, wie sie sie erleben, was ihnen gefällt und mißfällt, wie sie sie gerne hätten, warum sie nicht so sind, wie sie sie sich wünschen, was sie tun könnten, damit sie so werden, was sie falsch machen. Um noch einmal auf die Passagen aus VIKTORIA MIKSCHS Tagebuch zurückzukommen, in denen sie sich mit Religion und Kirche auseinandersetzt: Daß ihr Verhältnis zu Kirche und Religion sich geändert hat, ihr dieser Mitgliedschaftsentwurf fragwürdig geworden ist, diskutiert sie vor allem unter der Perspektive der Auswirkungen auf Beziehungen: der zu dem Kind, das sie erwartet (sie will es nicht religiös erziehen), und der zu ihren Eltern und Schwiegereltern (sie kann ihnen nicht zumuten, dies zu sagen bzw. ihr Kind nicht taufen zu lassen).

Die mitgeteilten Überlegungen zur Quelle und zu Forschungsfragen machen (indirekt) deutlich, daß wir es hier mit einer Materialbasis zu tun haben, die im Vergleich zu anderen, in der qualitativen Sozialforschung gängigen Verfahren Besonderheiten und Grenzen aufweist.<sup>9</sup> Im folgenden möchten wir auf wichtige Aspekte hinweisen.

Tagebuchsammlungen eignen sich in hervorragender Weise für qualitative Längsschnittstudien, die lebensgeschichtliche Entwicklungen zum Gegenstand haben. Die Sammlungen einer Diaristin erstrecken sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren oder Jahrzehnten. Festgehalten sind – mit genauer Datierung – lebensbedeutsame Entwicklungen wie alltägliche Ereignisse, Statuspassagen oder Alltag in Krisenzeiten. Die Diaristin interpretiert ihr eigenes wie das Verhalten anderer, wägt ab, überlegt mögliche Folgen einer Entscheidung. Tagebücher geben über Jahre und mitunter über Jahrzehnte hinweg Aufschluß, mit welchen Themen sich die Schreiberin auseinandersetzt, in welcher Altersspanne, wie lange. Dennoch: Tagebuchsammlungen werden in der Biographie- und Lebenslaufforschung und in der Sozialisationsforschung, die auf qualitative Verfahren zur Materialgewinnung zurückgreifen, eher selten genutzt (FUCHS-HEINRITZ 1990). Gründe hierfür sind zum einen in der Materialsammlung und -aufbereitung zu finden; zum anderen darin, daß die Quellengattung unabhängig vom Forschungsprozeß entstanden ist. Der Forscher, die Forscherin erhält erst Kontakt zur Lebensgeschichte, wenn diese bereits schriftlich fixiert ist. Das hat mehrere Folgen: Im Vergleich zu narrativen und biographischen Interviews haben die Forschenden keinen Einfluß auf die Auswahl von Themen und kaum Einfluß auf die Zusammensetzung der Gruppe (*theoretical sample*). Sie erfahren – auch im Vergleich zu veröffentlichten Autobiographien – wenig über den Kontext von Mitteilungen und haben nur begrenzt eine Gelegenheit, Nachfragen zu stellen. Auf der anderen Seite bietet diese Quellengattung – *erstens* – Material, das dicht an der täglichen Lebensgeschichte orientiert ist. Im Tagebuch dominiert die Auseinandersetzung mit aktuell erlebten Ereignissen. Die rückerinnernde Interpreta-

tion, wie wir sie im Interview und in der Autobiographie vor uns haben, sind eher eine Ausnahme. Den Deutungsrahmen bildet die je aktuelle Perspektive auf das eigene Leben. Im Vergleich zu Autobiographien oder biographischen Interviews stoßen wir im Tagebuch daher im Verlauf der Tage, Wochen oder Jahre auf eine Deutungsvielfalt. Wir haben teil am Prozeß autobiographischer Gestaltung. *Zum zweiten* hält das Tagebuch Überlegungen fest, die in Autobiographien oder biographischen Gesprächen eher vermieden werden: Themen, die peinlich sind, oder die schwierig zu erzählen sind, weil sie mit dem Selbstbild kaum zusammenpassen. Ein *drittes* Moment, das uns für den Generationenvergleich interessiert, sei kurz vermerkt: Tagebuchsammlungen sind ein Dokument *ihrer Zeit*. Wir finden in ihnen biographische Muster und sprachliche Prägungen, die in der jeweiligen Epoche, in der jeweiligen Kultur für Frauen oder Männer gängig waren oder Vorbildcharakter hatten.

### 3. Generationenvergleich – Erste Ergebnisse

Als Folie unserer Auswertung lassen sich zwei Analysedimensionen beschreiben, die sich aus unserer Thematik „Sozialisation“ und „Generationenvergleich“ (BEHNKEN/ SCHMID 1993) ergeben. Unsere Aufmerksamkeit gilt dabei der Tagebuchschreiberin als Interpretin und Gestalterin ihrer Lebensgeschichte und ihrer biographischen Darstellung, ihrem aktiven Part. Damit beschäftigt uns die Frage, ob bzw. inwiefern die Tagebuchschreiberinnen über die tatsächliche und mögliche Gestaltung ihrer Biographie nachdenken bzw. schreiben.

Was den Generationenvergleich zwischen drei Frauengenerationen – Kaiserreich, Weimarer Republik, 70er und 80er Jahre – betrifft, so hat sich bekanntlich das Leben von Frauen in unserem Untersuchungszeitraum merklich gewandelt. Sah der bürgerliche Weiblichkeitsentwurf im kaiserlichen Deutschland Ehe und Mutterschaft als „Normalbiographie“ vor, Berufstätigkeit allenfalls als Übergangs- oder Notlösung, so gewann Berufstätigkeit in der Weimarer Republik (u.a. aufgrund des Abstiegs zahlreicher bürgerlicher Familien, aber auch des Selbständigkeitsstrebens junger Frauen) an Bedeutung, um in den 70er und 80er Jahren neben Familie in die Lebensentwürfe von Frauen nahezu gleichberechtigt integriert zu werden. „Normalbiographie“ schließt heute eine Vielfalt von Alternativen und/ oder Gleichzeitigkeiten ein. Damit haben sich die Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Lebens verändert: anders als im Kaiserreich steht Frauen heute die öffentliche Sphäre und der Erwerbsbereich offen; die Privatsphäre, die Familie, ist und gilt nicht mehr als ihr einziger Lebensbereich. Frauen können zwischen alternativen Lebensmustern wählen, sie können ihre Lebensgeschichte gestalten – und sie müssen es auch. BECK-GERNSHEIM (1983) hat diese Veränderung als „vom Leben für andere“ zum „Anspruch auf ein Stück eigenes Leben“ gefaßt. Unsere Aufmerksamkeit gilt hier der Frage, ob und wie sich dieser Wandel im

(bürgerlichen) Frauenleben in den Tagebüchern findet. Uns beschäftigt die Frage, wie in den Tagebüchern die Bereiche Familie, Privatleben, Erwerbstätigkeit, öffentliches Leben und deren Verhältnis dargestellt bzw. reflektiert werden.

Um diese Frage zu beantworten, müssen die „Schlüsselperspektiven“ bzw. „Schlüsselthemen“ in den Tagebüchern herausgefunden werden: Welche Bereiche ihres Lebens thematisieren die Frauen vordringlich, welche nur am Rande? Als dominant stellten sich, wie beim Tagebuch als Ort des Intimen, Privaten, Persönlichen zu erwarten ist, private Themen heraus.

#### LUCY SCHOLZ (1852-1918)

Zentrale Themen: Beziehung zu ihrem Verlobten, später ihrem Ehemann; die Kinder; Sorge um das Wohlergehen der Mitglieder ihrer eigenen und ihrer Herkunftsfamilie, also Familie und Familienleben. Sie lebt den für bürgerliche Frauen vorgesehenen Weiblichkeitsentwurf und übernimmt ihn ganz selbstverständlich; typisch wilhelminische Mentalität der Harmonieorientierung (DOERRY 1986); historische und individuell biographische Passung scheinen gegeben.

#### HEDWIG RAHMER (1907-1990)

Zentrale Themen: Reisen, Ausflüge, Wandern, Ausgehen, Freundinnen, Herrenbekanntschaften, unglückliche Liebe; ungeliebter Beruf; finanzielle Unabhängigkeit und finanzielle Einschränkungen; Abgrenzung gegenüber ihrer Herkunftsfamilie (Streitigkeiten, „lästig“); Rauchen, Alkohol, Kino, Rundfunk, also Freizeitbereich, Vergnügen; etwas erleben, Natur und Kultur. Sie lebt die neue Angestelltenkultur (KRACAUER 1930), zu der die subjektive Wahrnehmung von deren Brüchigkeit gehörte. Es erscheint ihr eher unwahrscheinlich, daß sie heiratet und Kinder bekommt; ihren Beruf haßt sie. Der tradierte Weiblichkeitsentwurf stimmt für sie nicht mehr. Familie ist für sie nicht mehr zentral, Beruf genauso wenig.

#### VIKTORIA MIKSCH (geb. 1944)

Zentrale Themen: Beziehungen zu jungen Männern, dann die zu ihrem Freund und späteren Mann, später auch die außerehelichen Beziehungen – Erwartungen, Konflikte und „Glück“ in diesen Beziehungen; Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie; Religion und (Sexual-)Moral; eigene Veränderungen (auch im Kontext der 68er Bewegung), eigene Wünsche, Sexualität und Liebe; wenig über den Beruf, außer Anfangsschwierigkeiten, und zu ihren Kindern; also Liebesbeziehungen und Partnerschaft, Liebe und Sexualität. Sie lebt einen Weiblichkeitsentwurf, zu dem Familie/ Ehe und Beruf gehören. Abnahme religiöser Orientierung und Zunahme von Glückserwartung über Sexualität. – Wechselnde Laufbahnen im Berufsbereich; typische kleinstädtisch-religiöse 68er-Biographie; immer wieder auf der Suche, Experimentieren, „das ganz normale Chaos der Liebe“ (BECK/ BECK-GERNSEIM).

#### DOROTHEA KAISER (geb. 1950)

Zentrale Themen: Beziehung zu jungen Männern, dann die zu ihrem Verlobten und späteren Mann, später zu ihren (Anzeigen-)Bekanntschaften und Freunden. „Glück“, Erwartungen, Konflikte, Grenzen in diesen Beziehungen; das Familienleben und ihre Töchter; Liebe und Sexualität; Suche nach einer erfüllten Liebesbeziehung; eigene

Entwicklungen, Veränderungen, Wünsche; Absetzung von ihrer Herkunftsfamilie und von der ihres Mannes; Bildungsstreben, Wunsch nach Lernen und beruflichem Aufstieg, (sich) etwas schaffen; also Liebesbeziehungen und Partnerschaft, Sexualität und Liebe, ein eigenes Leben führen. Sie lebt einen Weiblichkeitsentwurf, zu dem Familie/Ehe und Beruf gehören. Typische 68er-Biographie im nicht-universitären Milieu: Aufbruch, „sexuelle Revolution“, „Selbstverwirklichung“, „das ganz normale Chaos der Liebe“ (BECK/ BECK-GERNSHEIM).

Gemeinsam ist den Tagebüchern die Zentrierung auf das private Leben. Die Frauen schreiben vor allem *zu* ihren Beziehungen und *zu sich* in diesen Beziehungen. Das bestätigt auf den ersten Blick, was man immer schon wußte: daß Frauen sich über Familie, Ehe, Beziehungen definieren; sozialisations-theoretisch gesehen: die Bindungsidentität bzw. Beziehungsorientierung von Frauen. Beim zweiten Blick werden generationenspezifische Ausgestaltungen – und damit Differenzen und Wandlungen – deutlich. Das private Leben, genauer: die Vorstellung vom „guten“ privaten Leben, gestaltet sich für die drei Generationen unterschiedlich. Stand für LUCY SCHOLZ die Familie, das Leben für andere im Zentrum, so ist dies für HEDWIG RAHMER der Freizeitbereich, etwas erleben, Abwechslung haben, und für VIKTORIA MIKSCH und DOROTHEA KAISER, in unterschiedlicher Gestalt, Liebe und Sexualität, die eigene „Selbstverwirklichung“, der Anspruch auf ein Stück eigenes Leben. Es ist jeweils etwas anderes Privates, das, vor allem „stimmen“ muß: erst das Familienleben, dann die Freizeit und schließlich die Partnerschaft, vor allem Liebe und Sexualität. Und es „stimmt“ ja auch gelegentlich – in ihren Tagebüchern halten LUCY SCHOLZ familiäres Glück, HEDWIG RAHMER glückliche Naturerlebnisse, VIKTORIA MIKSCH und DOROTHEA KAISER, beispielsweise wenn sie über ihren ersten Orgasmus schreiben, Glück in Liebe und Sexualität fest. Aber das „Nicht-Stimmende“ wird zunehmend problematisch, zunehmend als eigenes Versagen gedeutet, was andererseits darauf hinweist, daß das Glück im privaten Leben als eigene Hervorbringung an Bedeutung gewinnt und das heißt, als Bereich tatsächlicher wie auch möglicher aktiver Gestaltung verstanden wird.

Bemerkenswert ist allerdings, daß zum Beruf in den Tagebüchern wenig zu finden ist, also über die Tätigkeiten, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Konflikte, Erfolge, Karriere. Erwerbstätigkeit ist kein Schlüsselthema. Bei LUCY SCHOLZ verwundert das nicht. HEDWIG RAHMER äußert sich zum Beruf nur, indem sie sagt, daß er ihr nicht liege (ohne Alternativen anzugehen). VIKTORIA MIKSCH und DOROTHEA KAISER sind mit Selbstverständlichkeit berufstätig, sie haben qualifizierte Berufe, und – das ist wichtig – sie bilden sich weiter (zur Realschullehrerin bzw. zur Chefarztsekretärin). Sie wollen beruflich fortkommen und verwenden Energie darauf, haben also beruflich durchaus Ehrgeiz, aber in ihren Aufzeichnungen finden wir allenfalls beiläufige Hinweise darauf. Die Berufstätigkeit nimmt im Leben der Frauen an Bedeutung zu, auch als Sinnggebung: MIKSCH und KAISER sind vor und nach einer Familienphase erwerbstätig, und sie wollen in ihrem Beruf gut sein. Aber

diese objektive Bedeutung des Berufs macht sich nicht in einer Zunahme an Thematisierung bemerkbar. Zwischen dem Stellenwert der Erwerbstätigkeit im Leben der Frauen und ihrer Thematisierung herrscht eine Kluft.

Das verlangt nach Interpretation. Eine mögliche Deutung könnte darin liegen, daß den Tagebuchschreiberinnen ihre Berufstätigkeit nicht wichtig ist. Dagegen sprechen allerdings bei HEDWIG RAHMER die wiederholten Unmutsäußerungen, bei VIKTORIA MIKSCH und DOROTHEA KAISER die Selbstverständlichkeit, mit der sie berufstätig sind, wie auch die Energien, die sie auf ihr berufliches Fortkommen verwenden (Aufbaustudium, Weiterbildung). Als andere Deutung käme in Frage, daß ihnen ihre Berufstätigkeit als *Tagebuchschreiberinnen* nicht wichtig ist; daß ihr Tagebuch nicht dazu dient, die tatsächliche und mögliche Gestaltung ihres Berufslebens mit sich selbst zu diskutieren. Vielleicht diskutieren sie darüber mit anderen, den Tagebüchern ist zu dieser Frage nichts zu entnehmen.

#### 4. Resümee

Als erstes Auswertungsergebnis ist festzuhalten, daß Berufstätigkeit, obwohl diese selbstverständlicher Bestandteil des Lebens(entwurfs) geworden ist, in den Tagebüchern nur marginal angesprochen wird. Schlüsselthemen sind ausschließlich Themen des privaten Lebens. Die Auseinandersetzung mit der privaten Beziehung, insbesondere mit der Liebes- und Ehebeziehung, steht im Mittelpunkt und zwar in generationsspezifischer Ausgestaltung. In diesen zentralen Bereich weiblichen Lebens gewähren uns Tagebücher, und darin liegt der besondere Wert dieser Quelle, einen breiten Einblick: In Tagebuchsammlungen finden wir Frauen in Diskussion mit sich selbst über die Gestaltung ihres privaten Lebens.

#### Anmerkungen

- 1 Die Studie entstand im Rahmen des Projektes „Sozialisation in Frauentagebüchern“. Das Vorhaben wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft für vier Jahre gefördert. In der ersten Projektphase war es an der Universität Frankfurt a.M., in der zweiten ist es an der Universität Siegen angesiedelt. Zusammensetzung der Projektgruppe: IMBKE BEHNKEN, PIA SCHMID (Leitung), ANKE MELCHIOR, BEATRIX PIEZONKA (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen).
- 2 Diese Eingrenzung wurde aus zwei Gründen vorgenommen: Erstens waren Vorarbeiten ausschlaggebend, die zu einer Sammlung von Tagebüchern aus hessischen Archiven geführt hatten (Diplomarbeit von A. MELCHIOR 1990). Zweitens entschied sich die Projektgruppe aus praktischen Gründen dafür, die aktuelle Sammeltätigkeit in dem Umfeld anzusiedeln, das für die Mitarbeiterinnen unter

- Berücksichtigung zeitlicher und finanzieller Aufwendungen erreichbar war. Das betraf Reisen zu ausgewählten Archiven und persönliche Besuche bei Tagebuchschreiberinnen, die dem Projekt ihre Sammlungen als Leihgabe anboten. Bei der persönlichen Übergabe der handschriftlichen Originale wurden zugleich Interviews mit den Diaristinnen durchgeführt.
- 3 Die kommentierte Bibliographie (1992/1995) von MELCHIOR/ PIEZONKA informiert über die aufgefundenen Tagebuchsammlungen.
  - 4 Eine detaillierte Darstellung des dreistufigen Auswahlverfahrens enthält der Arbeitsbericht BEHNKEN/ SCHMID 1993.
  - 5 Vgl. HEUSER 1983, WEIGEL 1989, BEHNKEN 1989. WEIGEL schreibt zum Stellenwert der Selbsterfahrungsgruppen: „Als Voraussetzung für den Beginn der eigentlichen Frauenliteratur ist dann die Hinwendung zu Selbsterfahrungsgruppen und zur Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität, mit den Deformationen des weiblichen Ichs und seiner Sexualität zu betrachten.“ (S. 70)
  - 6 Mit der Wahl des Titels und in einleitenden Worten wird eigens begründet, warum die Frauen es wichtig finden, ihre Lebensgeschichte mitzuteilen. Immer, so ist nachzulesen, sei eine politische Botschaft, eine vorbildhafte berufliche Laufbahn oder Zeitzeugenschaft Anlaß, die Lebensgeschichte zu veröffentlichen (BAADER 1921, CHRIST 1912, LANGE 1921, POPP 1922/1977). Damit bewegen sie sich auch in der autobiographischen Tradition der indirekten Verteidigung vor einem eventuellen Vorwurf, aus Eitelkeit oder Selbstüberschätzung das eigene Leben zu Papier gebracht zu haben. Das „Private“ soll ausgespart werden, da unerheblich (LANGE 1921). Das bedeutet: Über sich, über sein persönliches Leben nachzudenken, dies aufzuschreiben (oder gar zu veröffentlichen), ist nur in bestimmten Kreisen eine Selbstverständlichkeit, die zur kulturellen Tradition gehört. Oder Frauen wollen sich nicht „wichtig machen“, was eine Darstellung ihres Lebens ja wäre.
  - 7 Vgl. die Diskussion auf der Grundlage der Jugendstudien „Jugend '81“ und „Jugendliche und Erwachsene '85“: FUCHS 1985, S. 195ff; ZINNECKER 1981, S. 80ff; ZINNECKER 1987, S. 325ff.
  - 8 Vgl. hierzu die Ergebnisse aus der Jugendstudie „Jugendliche und Erwachsene '85“ (FISCHER/ STEIN 1985, S. 177-180, 282-285). Die Studie bietet Vergleichszahlen für zwei Generationen an, die den Geburtsjahrgängen 1930-1939 und 1960-1969 angehören. Die Frage bezog sich auf das Alter bei Beginn und bei Beendigung des Tagebuchschreibens. Die Zahlen sind Beleg für die Annahme, daß Tagebuchschreiben eine vorwiegend im Jugendalter praktizierte literarische Form ist und im Erwachsenenalter eher an Bedeutung verliert. Nur eine Minderheit von Diaristinnen hat erst im Erwachsenenalter mit dem Tagebuchschreiben begonnen.
  - 9 An dieser Stelle müssen einige wenige Hinweise genügen. Eine detaillierte Diskussion ist einem eigenen Bericht vorbehalten, der das Tagebuch als Quelle für biographische Längsschnittforschungen in den Blick nimmt, die Besonderheiten und die Grenzen dieser Quellengattung im Vergleich zu anderen herausarbeitet und Auswertungsverfahren vorstellt.

## Quellen

### *Ungedruckte Quellen*

Tagebuchsammlungen im Archiv „Kindheit Jugend“ an der Universität-Gesamthochschule-Siegen, Abtlg. Frauentagebücher.

BACH, ELLEN	1983-1992	11 Bde.
GOGEL, MARIA	1875-1878	1 Bd.
HANSCHKE, BÄRBEL	1969-1987	41 Bde.
HERZOG, MARIE-LUISE	1978-1991	7 Bde.
HOLTENAUER, SABINE	1976-1988	2 Bde.
KAISER, DOROTHEA	1964-1991	4 Bde.
KATZE, ANNA KATHRIN	1978-1991	23 Bde.
KUNZE-SELFERT, GESINE	1975-1987	3 Bde.
MIKSCH, VIKTORIA	1958-1986	8 Bde.
RAHMER, HEDWIG	1927-1934	1 Bd. und lose Blattslg.
ROHDE, KIRSTEN	1981-1990	7 Bde.
SCHOLZ, LUCY	1875-1912	3 Bde.
SCHOLL, KATHARINA	1966-1968	3 Bde.
SADET, FRIEDERIKE	1968-1985	8 Bde.
VALENTIN, CAROLINE	1881-1888	3 Bde.

### *Gedruckte Quellen*

BAADER, O.: Ein steiniger Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin. Berlin/ Bonn 1921/1979.

CHRIST, L.: Erinnerungen einer Überflüssigen. München 1912/1977.

LANGE, H.: Lebenserinnerungen. Berlin 1921.

POPP, A.: Jugend einer Arbeiterin (1909). Nachdruck der 4. veränderten Auflage 1922, Bonn/ Bad Godesberg 1977.

PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO (Hrsg.): KARIN Q.: „Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn“. Ein Schülertagebuch. Frankfurt a.M. 1978.

## Literatur

BECK, U./ BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. 1990.

BECK-GERNSHEIM, E.: Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch „auf ein Stück eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 307-340.



- BEHNKEN, I.: Gefühlslyrik und Tagebuch gegen Satire und Science fiction. Über männliche und weibliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, Jg. 1989, H. 4, S. 266-279.
- BEHNKEN, I./ SCHMID, P.: Arbeitsbericht. Heft 8 der Reihe „Sozialisation in Frauentagebüchern“. Frankfurt a.M./ Halle a.d.S./ Siegen. Eigendruck 1993.
- BERNFELD, S.: Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern (1931). Reprint. Hrsg. von J. ZINNECKER. Frankfurt a.M. 1978.
- BÜHLER, CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1921.
- CHODOROW, N.: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985.
- DÖLLING, I./ KUHLMAYER-OEHLERT, A./ SEIBT, G. (Hrsg.): Unsere Haut. Tagebücher von Frauen aus dem Herbst 1990. Berlin 1992.
- DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim/ München 1986.
- FEND, H.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 3. Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle 1994.
- FISCHER, W.: Der junge Mensch. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie der Reifezeit. (Grundfragen der Pädagogik, H. 9.) Freiburg i.Br. 1958.
- FISCHER, W.: Neue Tagebücher von Jugendlichen. (Grundfragen der Pädagogik, H. 9a.) Freiburg i.Br. 1967.
- FISCHER, A./ STEIN, H. H.: Zum Tabellenteil. In: FISCHER, A./ FUCHS, W./ ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 5: Arbeitsbericht und Dokumentation. Opladen 1985, S. 137-324.
- FUCHS, W.: Jugend als Lebenslaufphase. In: FISCHER, A./ FUCHS, W./ ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 1: Biografien, Orientierungsmuster, Perspektiven. Opladen 1985, S. 195-263.
- FUCHS-HEINRITZ, W.: Biographische Studien zur Jugendphase. In: MAYER, K.U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31.) Opladen 1990, S. 58-88.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: männlich – weiblich? Opladen 1984.
- HERRMANN, U.: Historische Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ ULICH 1991, S. 231-250.
- HEUSER, M.: Literatur von Frauen – Frauen in der Literatur. Feministische Ansätze in der Literaturwissenschaft. In: PUSCH, L.F. (Hrsg.): Feminismus – Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt a.M. 1983, S. 117-148.
- HURRELMANN, K./ ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel 1980.
- HURRELMANN, K./ ULICH, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel 1991.
- HURRELMANN, K./ ULICH, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ ULICH 1991, S. 3-20.
- KÜPPERS, W.: Mädchentagebücher der Nachkriegszeit. Ein kritischer Beitrag zum sogenannten Wandel der Jugend. Stuttgart 1964.
- MELCHIOR, A.: Zwei Mädchentagebücher aus den Jahren 1882-1884 und 1978-1980. Eine historische und sozialisationstheoretische Interpretation im Hinblick auf Lebenskonflikte und deren Krisenbewältigung. Diplomarbeit, Universität Frankfurt a.M. 1990 (Typoskript).

- MELCHIOR, A./ PIEZONKA, B.: Frauentagebücher. Kommentierte Bibliographie. Heft 3 der Reihe „Sozialisation in Frauentagebüchern“. Frankfurt a.M./ Halle a.d.S./ Siegen, Eigendruck 1992/1995.
- NIEDEN, S. ZUR: Alltag im Ausnahmezustand. Frauentagebücher im zerstörten Deutschland. Berlin 1993.
- NIEMEYER, D.: Die intime Frau. Das Frauentagebuch – eine Überlebens- und Widerstandsform. Frankfurt a.M. 1986.
- RÜCKRIEM, G.M.: Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung. In: KLAFFKI, W., u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Frankfurt a.M. 1970, S. 257-322.
- RÜDENAUER, E. (Hrsg.): Dünne Haut. Tagebücher von Frauen. Leipzig <sup>3</sup>1987.
- SEIFFGE-KRENKE, I.: Die Funktion des Tagebuchs bei der Bewältigung alterstypischer Probleme in der Adoleszenz. In: OERTER, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985, S. 131-159.
- SOFF, M.: Jugend im Tagebuch. Analysen zur Ich-Entwicklung in Jugendtagebüchern verschiedener Generationen. Weinheim/ München 1989.
- TILLMANN, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1989.
- WEIGEL, S.: Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen. Reinbek 1989.
- ZINNECKER, J.: Jugend '81: Porträt einer Generation. In: FISCHER, A./ FISCHER, R./ FUCHS, W./ ZINNECKER, J.: Jugend '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1, Hamburg 1981, S. 80-114.
- ZINNECKER, J.: Jugendkultur 1940-1985. Opladen 1987.
- ZINNECKER, J.: Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiografie. In: FISCHER, A./ FUCHS, W./ ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur. Opladen 1985, S. 143-348.

*Anschriften der Autorinnen:*

Dr. Imbke Behnken

Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Prof. Dr. Pia Schmid

Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 22, 06110 Halle a.d.S.



## IV. Historische Bildungssystemforschung



# Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen

Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel des höheren Schulsystems 1890-1914

1.	Die Ausgangslage: die Schulkonferenz von 1890 .....	289
2.	Die Planungstableaus der Provinzialschulkollegien .....	291
3.	Die Anpassung der Reorganisationsplanung an die Schulrealität .....	293
4.	Beurteilungskriterien und Argumentationsmuster im Planungsdiskurs .....	296
	4.1 Politische Argumente 297 – 4.2 Lage und Umfeld der Gymnasien 298 – 4.3 Zeitpunkt der letzten Umwandlung – Zeitpunkt der Verstaatlichung – Ansprüche der Städte aus Verträgen 299 – 4.4 Staatliche Zuschüsse 300 – 4.5 Städtische Investitionen 300 – 4.6 Wirtschaftliche Situation des Schulstandortes 301 – 4.7 Industrialisierungsgrad 302 – 4.8 Lehrerproblematik 303 – 4.9 Konfessionelle Aspekte – Alumnate und Konvikte 304 – 4.10 Alter und Tradition der Schule 305 – 4.11 Frequenzverhältnisse 306 – 4.12 Behörden – Beamte – Berechtigungen 308	
5.	Bilanz der Reorganisation .....	310
	5.1 Gymnasien 311 – 5.2 Progymnasien 313 – 5.3 Realgymnasien 314 – 5.4 Realprogymnasien 315 – 5.5 Real- und Oberrealschulen 317 – 5.6 Geplante Auflösungen und Neugründungen 317 – 5.7 Neugründungen außerhalb des Reorganisationskontextes 318 – 5.8 Lokale Schulversor- gungsmuster 320 – 5.9 Relationsverschiebungen im Schultypen- und Kursspektrum 321	
6.	Zusammenfassung .....	323
	Tabellen und Schaubilder .....	325
	Quellen und Literatur .....	334

## 1. Die Ausgangslage: die Schulkonferenz von 1890

Im Blick auf die preußische Schulkonferenz vom Dezember 1890 wurde und wird mit Vorliebe auf die Eröffnungsrede Kaiser WILHELMS II. und auf die dem Konferenzprotokoll vorangestellte kaiserliche Ordre vom 1. Mai 1889 zurückgegriffen (Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1). Die dort erhobene For-

derung, die Schule im Kampf gegen sozialistische und kommunistische Ideen „nutzbar“ zu machen, galt und gilt nicht nur als Indiz für eine erfolgreiche politische Instrumentalisierung des Schulwesens, sondern zudem als hinreichender Beleg, die Schulkonferenz von 1890 in den Kontext einer von Nationalismus und Militarismus bestimmten Bildungspolitik einzuordnen (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1991, S. 154, 236, 504).

Tatsächlich jedoch spielte diese Problematik während der eigentlichen Konferenz so gut wie keine Rolle (PAULSEN 1921, S. 595ff.). Es gehört daher zweifellos zu den Merkwürdigkeiten der deutschen Bildungsgeschichtsschreibung im 20. Jahrhundert, daß der vom Kaiser angemahnte Einsatz der Schule gegen Sozialdemokratie und Kommunismus zu einem zentralen Anliegen der Schulkonferenz von 1890 umgedeutet werden konnte. CHRISTOPH FÜHR hat in einer Analyse des bildungspolitischen Stellenwerts der Schulkonferenz die Entwicklungsgeschichte dieser Fehlinterpretation von EDUARD SPRANGER über GERHARDT GIESE bis hin zu HELMUT KÖNIG, HEINZ-JOACHIM HEYDORN und ECKHARD GLÖCKNER rekonstruiert und dabei den Wandel in den Bewertungen vom Positiven ins Negative umrissen (FÜHR 1980, S. 213ff.; HEYDORN 1973, S. 215; GLÖCKNER 1976, S. 268).

Die zentrale Aufgabe der Schulkonferenz im Dezember 1890 war die Reorganisation des höheren Schulsystems in Preußen unter der vornehmlichen Zielsetzung, im Rahmen einer schulstrukturellen Reform den Besuch Höherer Schulen durch Kinder der unteren und mittleren Sozialgruppen drastisch zu reduzieren. Legitimiert wurde die Reformpolitik „durch das Schreckgespenst einer Überproduktion akademischer Qualifikationen“; die Überfüllungskrise und Überfüllungsdiskussion der ausgehenden 1880er Jahre strukturierten den Kontext der Schulkonferenz (MÜLLER 1977, S. 278; MÜLLER/ ZYMEK 1987, S. 48ff.; TITZE 1990, S. 262). Im Jahr vor der Schulkonferenz umriß Kultusminister VON GOSSLER vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus sein Programm zur Durchsetzung eines sozialen Klassenschulsystems mit folgendem Forderungskatalog: „Die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer namentlich zuungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen, höheren Anstalten“ (zit. nach Müller 1977, S. 287).

Mit der eindeutigen Zielsetzung, das höhere Schulsystem Preußens im Sinne dieser Vorgaben und der entsprechenden schulstrukturellen Konferenzbeschlüsse umzugestalten, leitete die Unterrichtsverwaltung unmittelbar im Anschluß an die Schulkonferenz Planungsaktivitäten ein, die zu einer bis dahin beispiellosen Bildungsgesamtplanung führten. Auf Anweisung des Unterrichtsministeriums wurde in den Jahren 1891 bis 1893 für jede einzelne preußische Provinz das höhere Schulsystem der Zukunft entworfen. In zwei Etappen erarbeiteten die Präsidenten und ausgewählte Mitglieder der jeweiligen

Provinzialschulkollegien (PSK) entsprechende Umgestaltungspläne. Die sogenannten „Ideal-Tableaus“ aus dem Jahre 1891 und die ein Jahr später von den PSK vorgelegten sogenannten „Zukunftspläne“ sind von der historischen Bildungsforschung bislang erst einmal und zudem begrenzt auf das Beispiel der Provinz Westfalen herangezogen worden (HERRMANN 1991, S. 388ff.).<sup>1</sup> Diese Quellen erlauben einen Einblick in die Verfahrensweise der Unterrichtsverwaltung und verdeutlichen einmal mehr, daß staatliche Bildungspolitik in ein komplexes Spannungsfeld unterschiedlicher Verwaltungsebenen, vielfältiger Interesseneinwirkungen und schulstruktureller Rahmenbedingungen eingebunden war (HEINEMANN 1980, S. 153ff.).

Einleitend werden zunächst die Dimensionen des staatlichen Planungshorizonts skizziert (Kapitel 1). In den nachfolgenden Abschnitten steht die Reichweite zentralstaatlicher Intervention im Vordergrund. Schon die im Abstand von nur eineinhalb Jahren vorgelegten Umgestaltungsentwürfe zeichneten sich durch einen höchst unterschiedlichen Bezug zur Schulwirklichkeit aus, die der staatlichen Planung erhebliche Anpassungsleistungen abverlangte (Kapitel 2). Die Analyse der planungsrelevanten Kriterien und zugkräftigsten Argumentationsmuster, die vor allem Beispiele aus dem gymnasialen Bereich heranzieht, läßt erkennen, welche Faktoren die Auswahl und Verteilung von Schulstandorten beeinflussten (Kapitel 3). Der Versuch einer Bilanzierung wird zeigen, welchen schulstrukturellen Ertrag die Steuerungsversuche der Unterrichtsverwaltung bis 1914 erbrachten (Kapitel 4). Die aus den Quellen erarbeiteten Tabellen und Abbildungen geben einen Gesamtüberblick über die Reorganisationsvorschläge und deren Durchsetzbarkeit in den verschiedenen Provinzen.<sup>2</sup>

## **2. Die Planungstableaus der Provinzialschulkollegien**

Wenige Wochen nach Abschluß der Schulkonferenz vom Dezember 1890 erhielten die Leiter aller PSK die streng vertrauliche Anweisung, den Schulbestand ihrer Provinzen im Sinne der Konferenzergebnisse einer Prüfung zu unterziehen (Anordnung vom 19. Februar 1891; StA Münster, PSK 1715). Über eine bloße Bestandsaufnahme hinaus erwartete das Unterrichtsministerium von den zu erstellenden „Ideal-Tableaus“ vor allem den Entwurf provinzbezogener Entwicklungsszenarien für einen mittel- und langfristigen Schulstrukturwandel, um absehen zu können, „welche Veränderungen bei Durchführung der bezeichneten Beschlüsse in dem Bestand der höheren Schulen sich ergeben würden“ (ebd). Die Leitlinien des Planspiels wurden eindeutig vorgegeben: „Die von der Konferenz...gefaßten Beschlüsse bezwecken in ihrer Ausführung eine allmähliche Umgestaltung vieler unserer höheren Schulen nach ihrer Art und ihrer Lehrdauer. Sowohl die Zahl der lateinlehrenden Vollanstalten, als die der unvollständigen Schulen dieser Gattung wird, auch abgesehen von der Beseitigung der Realgymnasien, eine bedeutende Verminderung zu Gunsten der lateinlosen Anstalten erfahren müssen, sobald diese



letzteren mit den von der Konferenz beantragten Berechtigungen ausgestattet sein werden“ (ebd.). Für entsprechende Umwandlungsmaßnahmen eigneten sich den Konferenzempfehlungen zufolge sämtliche Pro- und Realprogymnasien, die keine „erhebliche Schülerzahl“ in die höheren Klassen von Gymnasien oder Realgymnasien entließen (Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, S. 498). Den verbleibenden neunjährigen Schulen, ganz überwiegend also Gymnasien, „deren Obersekunda und Prima keine die Fortdauer einer Vollanstalt rechtfertigende Frequenz“ nachwiesen, drohte wenigstens der Verlust der Oberstufe (ebd.). In Standorten mit mehreren gymnasialen oder realgymnasialen Unterrichtsanstalten sollte zumindest eine Schule in eine lateinlose Proanstalt überführt werden. Für diese Städte galt ebenso wie für Kommunen, die noch keine Höhere Schule besaßen, der Grundsatz, daß bei Neugründungsvorhaben den lateinlosen Proanstaltsformen der Vorzug zu geben sei.

Die Pilotfunktion der „Ideal-Tableaus“ bestätigte das Unterrichtsministerium im Juli 1892 durch einen weiteren vertraulichen Erlaß: „Nachdem die Lehrpläne und Lehraufgaben für alle Arten von höheren Schulen mit Beginn dieses Schuljahres ordnungsmäßig zur Ausführung gelangt sind, auch das Berechtigungswesen eine anderweitige Regelung erfahren hat, ist es die nächste Aufgabe der Unterrichtsverwaltung, den gesamten gegenwärtigen Bestand unserer höheren Schulen unter dem Gesichtspunkte des allgemeinen und lokalen Unterrichtsbedürfnisses einer eingehenden Musterung zu unterziehen. Dabei wird ein wesentliches Ziel der Schulreform: Verminderung der lateintreibenden Schulen überhaupt und der lateinlehrenden Vollanstalten insbesondere sowie Vermehrung der lateinlosen Anstalten besonders ins Auge zu fassen sein. Eine geeignete Grundlage für die im Schoße der einzelnen Provinzial-Schulkollegien über diesen Gegenstand herbeizuführenden Erörterungen bilden die seiner Zeit von den betreffenden Departementsräthen bearbeiteten und hierher eingereichten s.g. Ideal-Uebersichten des jetzigen Ist- und künftigen Sollbestandes an höheren Schulen jeder Provinz.“ (Erlaß vom 12. Juli 1892; GStA Merseburg, Rep. 76 VI Sekt. I Gen. Z 4B, Bd. II, Bl. 156) Welcher Geheimhaltung die Ideal-Tableaus von 1891 unterlagen, belegen die zahlreichen Anfragen, in denen die PSK um entsprechende Abschriften baten (ebd., Bl. 160-170). Die Ideal-Tableaus waren weder innerhalb der Aufsichtsbehörden diskutiert noch zu den Akten gelegt worden. Der Kreis der Eingeweihten (Generaldezernenten, Departement- oder Provinzialschulräte) blieb 1891 auf Provinzebene eindeutig auf maximal zwei Gutachter begrenzt.

Die ministeriellen Vorgaben für das zweite Stadium der Planung betonten nachdrücklich die herausragende Bedeutung der Patronatsverhältnisse: „Streng auseinanderzuhalten sind die staatlichen nebst den nichtstaatlichen, aber auch hinsichtlich der Besetzung der Lehrerstellen unter alleiniger Verwaltung des Staates stehenden, und die übrigen nichtstaatlichen Anstalten, je nachdem sie einen staatlichen Bedürfnißzuschuß beziehen oder nicht. Während bei beiden Arten von höheren Schulen das allgemeine und das lokale Unterrichtsbedürfnis sowie deren geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Bedeutung für

die beteiligte Bevölkerung zu erwägen sind, wird die formale Behandlung der Frage einer etwaigen Aenderung der einzelnen Anstalt bei beiden bezeichneten Arten von Schulen eine verschiedene sein müssen.“ (Ebd., Bl. 156) Der jeweilige staatliche Interventionsradius sollte den Ausgangspunkt einer am Einzelfall zu orientierenden Einschätzung der lokalen Schulverhältnisse bilden, bei deren künftiger Gestaltung die Spannweite der Beurteilungskriterien von der Berücksichtigung bildungshistorischer Traditionen bis zur Thematisierung ökonomischer Abhängigkeiten von staatlichen Finanzierungshilfen reichte.

Charakteristisch für die vom Unterrichtsministerium beabsichtigte Vorgehensweise war der Versuch, die Gewinnung einer empirisch gesicherten Informationsbasis insbesondere über die anstaltspezifischen Diskrepanzen zwischen nominellen und faktischen Bildungsfunktionen mit einer Verhandlungsführung zu verbinden, die patronatsspezifisch variierte und vor allem in bezug auf städtische Schulen eine Strategie der Konfliktvermeidung verfolgte: „Genügt es bei staatlichen oder unter allgemeiner Verwaltung des Staates stehenden Anstalten, die Vorschläge der Provinzial-Schulkollegien durch vertrauliche Begutachtung der Regierungs-Präsidenten vorzubereiten, so bedarf es bei sämtlichen übrigen nichtstaatlichen Schulen einer vorgängigen Verständigung mit den betreffenden Patronen oder sonstigen an der Gestaltung der Schulen beteiligten Organen. Diese dadurch zu erleichtern, daß das Königliche Provinzial-Schulkollegium die in Betracht kommenden Ziele der Unterrichtsverwaltung klar hinstellt, die für eine Umgestaltung der einzelnen Schule sprechenden Momente und die daraus für die Bevölkerung sich ergebenden Vortheile hervorhebt und den Patron zur Äußerung seiner Auffassung und Wünsche auffordert, aber jede Andeutung über eine etwaige Nötigung zu der vorgeschlagenen Umwandlung vermeidet. Inwieweit in einem späteren Stadium der Verhandlung bei staatlich unterstützten Anstalten das Belassen des Bedürfnißzuschusses nach Ablauf der Bewilligungsperiode von dem Eingehen auf die Wünsche der Schulverwaltung abhängig zu machen ist, bleibt zu erwägen.“ (Ebd., Bl. 156f.)

### **3. Die Anpassung der Reorganisationsplanung an die Schulrealität**

Die zu Anfang des Jahres 1892 veröffentlichten Lehrpläne und Prüfungsordnungen sicherten den Fortbestand der realgymnasialen Schulen (Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen, 1892; RETHWISCH 1902, S. 25). Während das Unterrichtsministerium jedoch an seinen übrigen Vorgaben im wesentlichen festhielt, setzten sich die PSK in ihren 1892 vorgelegten sogenannten Zukunftsplänen im Vergleich zu den Ideal-Tableaus durchweg moderatere Ziele. Ideal, aber allzu radikal erscheinende Vorhaben wurden im zweiten Planungsschritt häufig eingeschränkt oder schlicht aufgegeben.

Aufgrund der Revision des Aufhebungsbeschlusses der Dezemberkonferenz gehörten die realgymnasialen Anstalten selbstredend zu den besonderen, keineswegs aber zu den alleinigen Nutznießern. Abweichungen im Planungsergebnis stellten sich bei Schulen gleich welchen Typs vor allem infolge differenter Planungsvoraussetzungen ein. Deren Unterschied erläuterte beispielsweise das westfälische PSK in seinem Reorganisationsplan von 1892 folgendermaßen: „Daß die jetzt von uns vorgelegte Übersicht hinsichtlich der künftigen Schulen sich in einigen Punkten von dem früher von unseren Provinzialschulrathen eingereichten Ideal-Tableau unterscheidet, hat darin seinen Grund, daß diese damals sich über die in Betracht kommenden Verhältnisse, insbesondere über die Wünsche der Städte, wegen des vertraulichen Charakters der Angelegenheit nicht erkundigen konnten. Die jetzige Uebersicht hat vor den früheren den Vorzug, daß sie sich erreichbare Ziele gesteckt hat.“ (GStA Merseburg, Rep. 76 VI Sect. I Gen. Z 4B, Bd. II, Bl. 277)

Einzelne PSK hatten das Unterrichtsministerium schon vor Erstellung der Zukunftspläne über die wenig erfolgversprechenden Ergebnisse erster Verhandlungen mit Kommunen und Kuratorien informiert. Eine erste Zwischenbilanz aus Westfalen lautete: „Entsprechend...haben wir bei den Vertretungen besonders der industriereichen Städte Westfalens theils auf die Neugründung von Realschulen (höherer Bürgerschulen) theils auf die Umwandlung bestehender gymnasialer oder realgymnasialer Anstalten in lateinlose hinzuwirken versucht. Wir müssen jedoch bekennen, daß sich überall eine große Anhänglichkeit an die gymnasialen und realgymnasialen Schulen besonders in der wohlhabenderen und einflußreichen Einwohnerschaft dieser Städte gezeigt hat, der mit noch größerem Nachdruck entgegenzutreten ohne Erfolg gewesen wäre. Die gedachten Kreise betonen mit Vorliebe, daß gerade ihre Wünsche wegen des größeren Betrages der von ihnen gezahlten Steuern oder des Schulgeldes vor denen der mittleren und unteren Gesellschaftskreise Berücksichtigung verdienen.“ (StA Münster, PSK 1931 I) Was hier in Kenntnis der Patronatsverhältnisse und der durch sie abgesteckten Handlungsspielräume prognostiziert wurde, spiegelte das Mißverhältnis zwischen den Reorganisationsvorgaben und den begrenzten staatlichen Eingriffsmöglichkeiten. Im Reorganisationsplan von 1892 stellten die Gutachter der Rheinprovinz den Mißerfolg vorangegangener Sondierungen fest: „Wir haben hierbei nur an wenigen Stellen Verständnis und Entgegenkommen gefunden, und die Erfahrung machen müssen, daß namentlich in den kleineren Städten eine besondere Zähigkeit im Festhalten an den seitherigen Einrichtungen bezw. Berechtigungen vorhanden ist.“ (GStA Merseburg, Rep. 76 VI Sect. I Gen. Z 4B, Bd. II, Bl. 314) Nach Prüfung der lokalen Verhältnisse und in Anbetracht der Reaktionen aus betroffenen Standorten konzedierte das rheinische PSK die Realitätsferne des Ideal-Tableaus mit der Voraussage, daß „viele Angaben jener Uebersicht praktisch nicht durchgeführt werden können.“ (Bl. 315)

Seit den 1880er Jahren kritisierten die PSK zunehmend ihren begrenzten Einfluß auf die städtischen Schulkuratorien. Vor allem im Rahmen der Lehrer-

besoldungspolitik nach 1860 hatte die Schulverwaltung versucht, die Stellung der Kommunen zu schwächen. Durch die Einführung und mehrmalige Erhöhung der Normalbesoldungsetats gerieten städtische Schulen vermehrt in Finanzierungsschwierigkeiten. Die auf diese Weise forcierte Abhängigkeit der Kommunen von staatlichen Zuschüssen nutzte die Schulverwaltung strategisch, um die im Rahmen eines staatlichen Kompatronats gewährleisteten Mitspracherechte systematisch auf immer mehr Schulen in städtischer Trägerschaft auszudehnen. Vor allem in Provinzen mit einem vergleichsweise geringen Anteil staatlicher Unterrichtsanstalten hielten die Aufsichtsbehörden die ihnen als Kompatron zustehenden Kompetenzen jedoch für unzureichend, wobei die Klagen zunächst vornehmlich der kommunal bestimmten Personalpolitik galten. Eine realistische Chance für die Verstaatlichung Höherer Schulen städtischen Patronats bot sich aber wohl nur dort, wo die Finanzkraft der Kommune an sichtbare Grenzen zu stoßen versprach. Je mehr sich die Aufsichtsbehörden seit Ende der 1880er Jahre mit einer strukturellen und zudem in erster Linie den realgymnasialen Sektor betreffenden Veränderung des Schulsystems zu befassen hatten, desto deutlichere Konturen gewannen die über Personalfragen hinausweisenden Nachteile einer Politik, die seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die Unterhaltung vor allem nichtgymnasialer Bildungsinstitutionen weitgehend zu einer Angelegenheit der Gemeinden deklariert hatte.

Statt die erkennbaren Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Reorganisationsvorhaben ähnlich unumwunden zu benennen, flüchteten sich andere Aufsichtsbehörden in Szenarien mit idealtypischen Konstellationen. Die Reorganisation, so urteilte beispielsweise das PSK Westpreußens, sei am ehesten in Orten mit zwei oder mehr Höheren Schulen möglich: „Wenn dort der einen Anstalt der gymnasiale Charakter belassen und die andere lateinlos gestaltet wird, so wird Niemandes Interesse verletzt und jedem Bildungsbedürfnis genügt; es wird also der Segen der neuen Schule unbefangen gewürdigt...und der Direktor in die Lage versetzt werden, den ungeeigneten Schülern seiner Anstalt schon von VI ab den heilsamen Rath zum Betreten eines anderen Bildungsweges mit einigem Nachdruck zu erteilen, statt sie in Ermangelung einer lateinlosen Schule mitten durch Latein und Griechisch bis in die III und IIB als Bleigewicht für die wirklichen Gymnasiasten weiter zu schleppen.“ (Ebd., Bl. 223) Diese Idealbedingungen erfüllte die ganz überwiegende Mehrzahl der Schulstandorte im preußischen Staatsgebiet gerade nicht. In einer Mischung aus begrenztem Problembewußtsein und naiver Hoffnung baute die Danziger Aufsichtsbehörde auf eine scheinbar unausweichliche Vorbildfunktion großer Städte, der sich kleinere Standorte auf Dauer kaum würden entziehen können. „Erst nach dem Vorgang und den greifbaren Erfolgen der größeren Städte wird sehr allmählich auch in den kleineren die Einsicht reifen, daß ihre Lateinschule für die große Mehrzahl der Schüler unzweckmäßig ist.“ Bei einem zu forcierten Vorgehen allerdings „würden überall gerade die tonangebenden Honoratioren sehr lebhaften Widerspruch erheben.“ (Bl. 224)

Aus der Sicht der betroffenen Kommunen beinhalteten die Reorganisationsvorhaben kaum erkennbare Vorteile und um so offenkundigere Nachteile. Einer Verstaatlichung ihrer Schulen mochten die Städte schon wegen des Verlusts kommunaler Kompetenzen nicht zustimmen. Einer Umwandlung ihrer gymnasialen oder realgymnasialen Anstalten in lateinlose Schulen aber standen viele Standorte deshalb ablehnend gegenüber, weil sie über keine weitere Höhere Schule am Ort verfügten und die Umwandlung eine gravierende Einschränkung des schulischen Berechtigungs- und Laufbahnspektrums bedeutete. Städtische Vertretungen, Lehrerkollegien und Bevölkerung koalitierten im Konsens gegen eine Abwertung ihrer schulischen Standortqualität, ihres Tätigkeitsfeldes und ihres am Ort zugänglichen Schulangebots. Die Spannweite der Verteidigungsstrategien reichte von der gezielten Verteidigung einer präferierten Schulform bis zur grundsätzlichen Bewahrung des am Ort erreichbaren Berechtigungsniveaus. Sofern die Anstalten die Position der einzigen Höheren Schule am Ort einnahmen, konnten sie sich auf die Unterstützung und die Durchsetzungsfähigkeit derjenigen Sozialgruppen verlassen, die ihre Berufs- und Statusinteressen am adäquatesten durch eine gymnasiale Einrichtung gewahrt sahen, zumindest aber eine lateinlehrende Schulform als ein unverzichtbares Versorgungsminimum betrachteten. Entgegen den Erwartungen des Unterrichtsministeriums bot die mutmaßliche Idealvoraussetzung einer unter ausschließlich staatlicher Regie stehenden Schule daher keineswegs die Garantie für eine problemlose Umsetzung der ministeriellen Reorganisationsziele.

#### **4. Beurteilungskriterien und Argumentationsmuster im Planungsdiskurs**

In umfassenden Gutachten erläuterten die mit der Planung betrauten Provinzialschulräte ihre jeweiligen Entwicklungskonzepte. Ergänzende Stellungnahmen von Ober- und Regierungspräsidenten bezogen sich demgegenüber zumeist auf ausgewählte, nicht selten umstrittene Reorganisationsvorschläge. Die Antwortschreiben des Unterrichtsministeriums hatten überwiegend bestätigenden Charakter. Die Auswertung aller zwischen 1891 und 1893 angefertigten Gutachten bestätigt zunächst die zu erwartenden Unterschiede hinsichtlich des Umfangs und der Rigorosität der für die verschiedenen Provinzen unterbreiteten Umgestaltungsvorschläge. Die sozialen, ökonomischen und schulstrukturellen Ausgangsbedingungen in den einzelnen Landesteilen und ihren Schulstandorten eröffneten objektiv höchst unterschiedliche Gestaltungsspielräume, hinzu kamen die individuellen Prioritäten der Gutachter. Insgesamt jedoch erzielten die Gutachter trotz aller Unterschiede im Planungsergebnis ein erstaunliches Maß an Übereinstimmung bei der Auswahl, freilich nicht bei der Auslegung der für planungsrelevant gehaltenen Faktoren. Vornehmlich anhand von Beispielen aus dem gymnasialen Bereich soll im folgenden gezeigt werden, welche Planungskriterien und welche typischen Argumentationsmuster den Planungsdiskurs strukturierten. (Alle nachfolgen-

den Quellenbelege beziehen sich auf: GStA Merseburg, Rep. 76 VI Sekt. I Gen. Z 4B, Bd. II und III; es wird daher nur auf den Band und die Blatt- bzw. Seitennummer verwiesen.)

#### *4.1 Politische Argumente*

Vor allem in den östlichen Provinzen nutzten die Gutachter die Möglichkeit, potentiell umwandlungsgefährdete Gymnasialanstalten mit dem Hinweis auf deren kulturpolitischen Stellenwert zu verteidigen. Zahlreichen Schulen in Ost- und Westpreußen, Schlesien und Posen wurde variantenreich attestiert, sie besäßen als Zentren „deutscher Geistesbildung“ und „Hochburgen des Deutschtums im Osten“ in einer vorwiegend polnischen Umgebung eine unverzichtbare Funktion für die „nationale Sache“ und die „Sicherung des Deutschtums“. Solchermaßen zu kulturellen und politischen Bollwerken beförderte Gymnasien galten geradewegs als sakrosankte Einrichtungen, denen die Aufsichtsbehörden zuweilen regelrechte Freibriefe ausstellten. Unterstützt wurde diese Argumentationslinie durch Hinweise auf die exponierte Stellung von Schulstandorten in Grenznähe oder auf die im Falle einer Reorganisation zu erwartende Unzufriedenheit der Bevölkerung und deren unabsehbare Folgen angesichts des beschworenen Ansturms von Sozialdemokratie und Polentum (II, 4, 45, 73, 224; III, 11-13, 121-123, 129-134).

In den übrigen Gebieten Preußens spielte die grenznahe Lage Höherer Schulen bzw. ihr nationaler und kultureller Repräsentationswert eine vergleichsweise geringere Rolle. Im Unterschied zu den östlichen Landesteilen, wo man einzelne Schulen zu Zentren deutscher Kultur stilisierte, um sie gegenüber dem geforderten Strukturwandel abzusichern, verwies man in der Rheinprovinz beispielsweise ganz allgemein, vermutlich jedoch mindestens so wirkungsvoll auf die politischen Risiken forcierten staatlichen Vorgehens: „Im ganzen aber würden die (unmittelbaren oder mittelbaren) Zwangsmaßregeln bloß als Härte und Willkür empfunden werden. Und wenn in dem Geiste der Rheinländer immer ein größeres Maß von Unabhängigkeitsgefühl gegenüber der Staatsregierung und ihren Organen geblieben ist als in anderen Provinzen, so würde sich das von neuem auf seine Weise geltend machen. Das Selbstgefühl der großen Stadtgemeinden einerseits und das nur halbpreußische Empfinden gewisser Theile des linken Rheinufers andererseits wird gegen strenge Maßregeln auf diesem Gebiete unerfreulich reagieren.“ (II, 147; vgl. 139f.) Derartige Hinweise auf politische Konfliktstoffe weit über den Bereich der eigentlichen Schulpolitik hinaus, vor allem jedoch Warnungen vor der Gefährdung eines bis dahin zwar erfolgreichen, aber zugleich höchst fragilen Integrationsprozesses gehörten typischerweise in den neupreußischen Landesteilen Schleswig-Holstein, Hannover und Hessen-Nassau zum Argumentationsrepertoire (III, 87f., 146, 148f.).

## 4.2 Lage und Umfeld der Gymnasien

Zu den mitentscheidenden Vorteilen, die für die Beibehaltung einer Höheren Schule sprachen, gehörte eine günstige Lage innerhalb des schulischen Versorgungsnetzes. Schulen mit regionalem Versorgungsmonopol und entsprechend großem Einzugsgebiet konnten sich dabei ihres Fortbestehens am sichersten sein. Zu den gängigsten Voraussetzungen, denen Schulen ihre Monopolstellung verdankten, gehörten nicht nur eine insgesamt geringe Schuldichte, sondern auch die schultypen- oder konfessionsspezifische Unterversorgung einer Region. Zur Verteidigung insbesondere solcher Gymnasien, die trotz ihrer lagebedingten Konkurrenzlosigkeit unter einem bestandsgefährdenden Frequenzrückgang litten, verwiesen die Gutachten immer wieder auf die Wohlhabenheit des von der Nähe eines Gymnasiums profitierenden Umlandes (II, 4, 56f., 134f., 320f.; III, 161f.).

Kam ein regionales Versorgungsmonopol gleichsam einer Bestandsgarantie gleich, so war demgegenüber die Nähe zu anderen Höheren Schulen des gleichen Typs ein geeignetes Argument gegen den Fortbestand einer Anstalt. Auch hierbei eröffneten sich allerdings erhebliche Interpretationsspielräume. Als entscheidender Standortvorteil erwies sich die geringe Entfernung zu einer als überfüllt geltenden Schule des gleichen Typs, für die eine benachbarte Entlastungsanstalt wünschenswert erschien. In den Reorganisationsüberlegungen für die Rheinprovinz etwa wurde unter besonderem Hinweis auf die betroffenen Beamtenfamilien der Wert des Entfernungsfaktors generell durch die These relativiert, „daß verhältnismäßige Nähe einer anderen Anstalt tatsächlich doch keine große Bedeutung hat. Wie gering die Entfernung auf der Landkarte sei, die Eltern müssen um ihrerwillen ihre Söhne in auswärtige Pension geben“ (II, 136; vgl. 5f., 72f., 134ff., 390ff., 426; III, 192f.).

Schulen anderen Typs in nicht allzu großer Entfernung halfen in der Regel, die Beibehaltung von Unterrichtsanstalten zu legitimieren. Besonders die drohende Abwertung von Gymnasien ließ sich mit dem Verweis auf benachbarte Realanstalten verhindern. Umgekehrt dienten im Umkreis vorhandene Gymnasien als Argument gegen etwaige Ausbau- oder Aufwertungsbestrebungen in nichtgymnasialen Schulstandorten, wobei selbst einstündige Bahnfahrten als durchaus zumutbar galten (II, 320ff.; III, 51).

Zu den häufig erwähnten Standortfaktoren gehörte der Anschluß an das Eisenbahnnetz. Vorhandene oder fehlende Bahnverbindungen erwiesen sich jedoch keineswegs durchgängig als vorteilhaft oder nachteilig. Nicht immer wurden die Vorzüge einer guten Verkehrsanbindung so deutlich hervorgehoben wie im Falle des Realgymnasiums im schlesischen Reichenbach, dessen geplante Aufwertung zu einem Gymnasium das PSK mit der Hoffnung verband, „daß nach Fertigstellung der projektirten Bahnlinien und bei einigermaßen günstiger Lage der Züge die Frequenz aus den nächstliegenden großen Orten...sich bedeutend steigern wird.“ (III, 17f.) Das ostpreußische Ideal-Ta-

bleau hielt das „noch außer jeder Verbindung mit der Bahn“ liegende Rössel für einen ebenso ungeeigneten Schulstandort wie Hohenstein, „trotzdem es durch eine Bahn“ angebunden war (II, 5f.; III, 193).

Exemplarische Anhaltspunkte für das Zusammenspiel solcher Faktoren wie Lage, Standortentfernung, Umland und Verkehrsanbindung lieferten Gymnasien im Umkreis Berlins, die wegen ihrer geringen Schülerzahl zwar als potentielle Reorganisationskandidaten in Frage kamen, ihrer funktionalen Spezialisierung wegen aber als erhaltenswert galten. Die Beibehaltung des Gymnasiums in Freienwalde beispielsweise befürwortete das PSK für Brandenburg folgendermaßen: „Freienwalde ist ein Ort, welcher seiner günstigen Verbindungen mit Berlin und seiner anmutigen, gesunden Lage wegen aller Voraussicht nach stets den Aufenthaltsort für eine größere Anzahl wohlsituerter Leute bilden wird, welche einen Anspruch darauf haben, ihre Söhne für einen wissenschaftlichen Beruf vorbereiten zu können, und die Umgegend der Stadt ist eine sehr wohlhabende. Zudem bietet das Gymnasium zu Freienwalde manchen Söhnen Berliner Familien Aufnahme, welche sich für die Erziehung innerhalb des großstädtischen Lebens nicht eignen.“ (III, 161; vgl. 162-167)

#### *4.3 Zeitpunkt der letzten Umwandlung – Zeitpunkt der Verstaatlichung – Ansprüche der Städte aus Verträgen*

Zahlreiche Höhere Schulen entzogen sich einer Umwandlung letztlich aus legitimatorischen oder aber vertraglichen Gründen. Überzeugende Argumente für eine Reorganisation traten unter anderem dann in den Hintergrund, wenn Schulen erst wenige Jahre zuvor ihren nun zur Disposition stehenden Typenstatus erreicht hatten und mit erheblichem Widerstand gegen eine abermalige Umgestaltung zu rechnen war (II, 139, 182, 225, 326f.). So summarisch vorteilhaft es dem Unterrichtsministerium zunächst erschienen war, wenn es sich bei den in die Reorganisationsplanungen einbezogenen Schulen um Anstalten staatlichen Patronats handelte, so prekär gestaltete sich vor allem die legitimatorische Problematik einer Umwandlungsempfehlung bei Verstaatlichungserfolgen neueren Datums. Aus der Sicht der Schulplaner jedenfalls galt eine wenige Jahre zuvor erfolgte Verstaatlichung gewissermaßen als Garantiereklärung für die zum Zeitpunkt der Übernahme akzeptierte Schulform, eine Rücknahme der durch die Verstaatlichung ausgesprochenen Anerkennung dementsprechend als geeignet, in den betroffenen Kommunen den Verdacht der Hintergehung durch den Staat zu erzeugen. Dieses Argument schützte gymnasiale wie realgymnasiale Unterrichtsanstalten gleichermaßen (II, 34, 60f., 404; III, 164-167).

Auf mehr als nur legitimatorische Hindernisse jedoch stießen Reorganisationsvorhaben an solchen staatlichen Schulen, bei denen sich die Städte als vormalige Träger durch entsprechende Klauseln in den Übernahmeverträgen gegen eine Abwertung oder gar Aufhebung ihrer Anstalten abgesichert hatten.



Überrascht zeigten sich von derartigen Vertragsproblemen offenbar nicht nur die Planungsverantwortlichen im Unterrichtsministerium, sondern vielfach auch die Gutachter der Provinzen. Kaum eines der Ideal-Tableaus des Jahres 1891 ließ jedenfalls ein entsprechendes Problembewußtsein erkennen (II, 75f.). Die in den Übernahmeverträgen enthaltenen Vereinbarungen betrafen zum einen staatlicherseits zu erbringende Entschädigungsleistungen im Falle einer Abwertung der Schule. Sofern es sich dabei lediglich um die Kompensation städtischer Finanzierungsanteile handelte, beließen es die PSK im Regelfall bei einem entsprechenden Hinweis an das Ministerium, ohne die geplante Umwandlung ernsthaft in Frage zu stellen (III, 169). Oftmals erreichten die Entschädigungsansprüche allerdings Dimensionen, die eine Reorganisation weder angeraten noch bezahlbar erscheinen ließen, zumal wenn sich die Kommunen auf eine Verpflichtung des Staats zur Rückgabe von Schulgebäuden und -grundstücken berufen konnten (II, 183, 188). Vertragsklauseln enthielten zum anderen Festlegungen hinsichtlich des Typus, des Kursumfangs oder des Berechtigungsniveaus von Schulen, die eine Umwandlung im Sinne der Reorganisationsziele praktisch unmöglich machten (III, 188).

#### *4.4 Staatliche Zuschüsse*

Zu den wichtigsten unter den wenigen Maßnahmen, mit denen die Schulverwaltung Reorganisationsprozesse beschleunigen, in Einzelfällen auch erzwingen wollte, gehörten der Entzug oder die Gewährung staatlicher Zuschüsse. Vorrangige Adressaten waren zunächst städtische Schulen, deren Träger ihr grundsätzliches Einverständnis mit den geforderten Umwandlungsmaßnahmen durch eine großzügig bemessene Verringerung der städtischen Schullasten belohnt sehen wollten. Bei noch unentschiedenen Kommunen hofften die Gutachter ebenfalls auf die stimulierende Wirkung angekündigter Staatszuschüsse (II, 37, 189; III, 198). Als Prävention wurden finanzielle Entlastungen insbesondere dann begriffen, wenn die Durchführung eines Umwandlungsvorhabens etwa unter patronatsrechtlichen Gesichtspunkten unproblematisch erschien, mögliche Schwierigkeiten seitens der betroffenen Städte aber gleichwohl nicht auszuschließen waren (II, 27f.). Bei entschiedenem Widerstand wurde die Androhung des Entzugs staatlicher Zuschüsse als probates Mittel empfohlen, um Städte oder Kuratorien gefügig zu machen (II, 122, 328, 331, 335). Im Vertrauen auf die Umkehrbarkeit finanzieller Anreize stellten einzelne Magistrate im Falle des Statuserhalts ihrer Schule ihrerseits eine mögliche Erhöhung kommunaler Leistungen in Aussicht (III, 45).

#### *4.5 Städtische Investitionen*

Ein weiterer Faktor, den die Gutachter durchgängig berücksichtigten, war der Umfang städtischer Schulinvestitionen, insbesondere solcher, die den Kommunen staatlicherseits abverlangt worden waren. Die zu erwartende Enttäu-

schung der Bürgerschaft im Falle der Entwertung einer mit beträchtlichen finanziellen Opfern unterhaltenen bzw. ausgebauten Schule galt als ebenso unvertretbares Risiko wie die absehbar negativen Auswirkungen auf die generelle Finanzierungsbereitschaft der Kommunen (II, 47; III, 194). Über die für schulische Zwecke verwendeten Gemeindemittel hinaus wurden auch andere kommunale Leistungen in die Argumentation zugunsten des Erhalts einer Anstalt einbezogen, wenn sie „für nicht städtische Zwecke öffentlicher Natur“ verausgabt worden waren, sich als Fehlinvestitionen erwiesen hatten und den städtischen Etat stark belasteten. Dies traf beispielsweise für ehemalige Truppenstandorte zu, die nicht nur unter dem Verlust der Garnison, sondern vor allem auch unter den Fehlinvestitionen in militärische Bauten litten (III, 131). Im Ideal-Tableau für die Rheinprovinz stellten die Gutachter ganz allgemein eine Verbindung zwischen städtischen Investitionen, Reorganisationsmaßnahmen und ihren möglichen politischen Konsequenzen her: „Die Städte, deren (im Laufe von manchen Jahrzehnten gebrachte) umfassende Opfer nun plötzlich keine Wirkung mehr haben sollen, werden das Gefühl der Staatswillkür zu ungeschwächtem Ausdruck bringen.“ (II, 147)

#### *4.6 Wirtschaftliche Situation des Schulstandortes*

Zu den Kriterien, die in den Reorganisationsgutachten ganz überwiegend als Nachweis für die notwendige Aufrechterhaltung einer Schule dienten, gehörte eine allgemein ungünstige ökonomische Lage des betreffenden Standortes. Prinzipiell für eine Umgestaltung in Frage kommenden Anstalten in Städten, die sich in einer schlechten wirtschaftlichen Gesamtverfassung befanden, wurde ihre Funktion als unverzichtbarer Wirtschaftsfaktor bzw. als erhaltungswürdiger Bestandteil der städtischen Infrastruktur zugute gehalten (II, 7, 190). Ein besonderes Gewicht erhielt dieses Argument, sofern der Staat durch Schließung oder Verlegung von Behörden zur Verschlechterung der wirtschaftlichen Gesamtsituation eines Schulstandorts beigetragen hatte (III, 133f., 194). Nicht minder überzeugend wirkte die Thematisierung wirtschaftlicher Nachteile im Verbund mit politischen Folgeschäden. So prophezeite etwa das PSK Schlesiens im Falle einer Realschulumwandlung des Realgymnasiums in Tarnowitz: Es sei abzusehen, „daß die Folge der Umwandlung der Vollanstalt in eine sechsklassige die Verlegung größerer Gesellschaften von Tarnowitz nach anderen Orten sein würde, da mit dem Wegzug derselben das deutsche Element, für welches übrigens allein die Anstalt Bedeutung hat, ganz erheblich geschwächt werden würde.“ (III, 25; vgl. 26f.) In Ausnahmefällen diente der wirtschaftliche Niedergang einer Stadt gewissermaßen unter Umkehrung der Vorzeichen zur Begründung einer Reorganisationsmaßnahme. Gerade der Verlust staatlicher Behörden – Indiz für die Unzumutbarkeit weiterer Einbußen, wenn es um die Aufrechterhaltung von Unterrichtsanstalten ging – wurde dann zum Beleg für die Unhaltbarkeit einer Schule (II, 392, 426).

#### 4.7 Industrialisierungsgrad

Die einigermaßen durchgängig vertretene Vorstellung, daß sich speziell die industriereichen Regionen Preußens zur Einrichtung lateinloser höherer Schulen anböten, spielte in nahezu allen Reorganisationsplänen eine Rolle. Eine beinahe formelhafte Verwendung fand diese These vor allem in Provinzen mit relativ geringem Industrialisierungsgrad. Auf die Bewahrung gymnasialer und realgymnasialer Schulen bedachte Gutachter unterstellten einen besonders engen Zusammenhang zwischen Industrialisierungsgrad, Bildungsbedürfnissen und der Existenzfähigkeit von Realanstalten, um ihre ablehnende Haltung gegenüber lateinlosen Schulen scheinbar funktional legitimieren zu können (II, 22, 69, 74; III, 121, 193). So gern die schablonenhaft auf Industriegebiete, größere Handels- und Fabrikstädte beschränkte Tauglichkeit von Realanstalten für die Verteidigung von lateinlehrenden Schulen bemüht wurde, so selten bedienten sich die Gutachter dieser Argumentation in umgekehrter Richtung, um die Forderung nach einer Realschule zu begründen (II, 381).

Zu einer differenzierteren Gewichtung des Faktors Industrialisierung gelangten diejenigen Reorganisationspläne, die auf sozialstrukturelle Aspekte der Bildungsnachfrage, insbesondere auf das eher gymnasial orientierte Bildungsverhalten großindustrieller Schichten in Industriestandorten Bezug nahmen. Immer wieder wurde im Falle einer Umwandlung gymnasialer oder realgymnasialer Anstalten vor dem letztlich nicht in Kauf zu nehmenden Verlust gerade der Söhne von Großindustriellen gewarnt (II, 336). Ein sehr typisches, durch politische Gesichtspunkte angereichertes Beispiel lieferte etwa die Argumentation des schlesischen PSK zugunsten der Beibehaltung gleich mehrerer Gymnasien seines Zuständigkeitsbereichs: „Gerade in dieser socialdemokratisch inficirten Gegend ist, wie in allen ähnlichen Industriebezirken...eher ein Gymnasium als eine realistische Anstalt am Platze, zumal da erfahrungsmäßig in Industriegegenden die Großindustriellen ihre Söhne lieber auf ein auswärtiges Gymnasium als auf eine realistische Schule des Ortes schicken“ (III, 15). Aus dem Motiv, eine drohende Abwanderung der großindustriellen Klientel zu unterbinden, leiteten einige Gutachten die Notwendigkeit ab, nicht nur bestehende Gymnasien zu bewahren, sondern überdies realgymnasiale Anstalten zu Gymnasien aufzuwerten (III, 18). Den Aspekt des quantitativen Umfangs derjenigen Sozialgruppen, denen ein ausgeprägtes Interesse an Realschulbildung unterstellt wurde, bezogen die Gutachter durchweg nur dann ein, wenn sie lateinlehrende Schulen in Industriestandorten mit dem Nachweis verteidigen zu können glaubten, ein wohlhabender Mittelstand bzw. eine hinreichende Zahl mittelständischer Gewerbetreibender sei nicht vorhanden (II, 337; III, 164f.).

Zusätzliche Gesichtspunkte, unter denen die klischeehafte Gleichsetzung von Industrialisierung und Realschulbedarf aufbrach, bildeten die Größe des Standortes bzw. die Heterogenität der lokalen Bildungsbedürfnisse. Zu den Städten, deren Gymnasien es zu bewahren gelte, rechnete das Ideal-Tableau

für die Rheinprovinz beispielsweise „die großen Mittelpunkte des industriellen Lebens, die allerdings gymnasialer Bildung nur für einen mäßigen Bruchteil ihrer Bevölkerung bedürfen, aber...bei ihrer bedeutenden Ausdehnung im ganzen doch immer auch so viele humanistische Bildung heischende Elemente besitzen, daß der Bestand eines einzelnen Gymnasiums zweifellos für sie Bedürfnis bleibt.“ (II, 133) Sofern divergierende Bildungsinteressen die Ortsbevölkerung in zwei Lager teilte, nahmen die Aufsichtsbehörden auch bei kleineren Industriestädten mit nur einer Höheren Schule Rücksicht auf die Interessen ambitionierter Minderheiten, nicht zuletzt natürlich aufgrund des gerade hier vermuteten Widerstandspotentials (III, 170).

#### *4.8 Lehrerproblematik*

Eine der wesentlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung geplanter Umgestaltungsmaßnahmen bestand nach Einschätzung der Planungsverantwortlichen darin, den unvermeidlichen Widerspruch zwischen dem Umfang und der Qualifikationsstruktur der jeweils vorhandenen Lehrerkollegien einerseits und den durch eine Reorganisation veränderten Bedarf andererseits abzufedern. Die gravierendsten Abstimmungsprobleme erläuterte das PSK Schlesiens. Schon im Falle der Verringerung des Klassenumfangs einer Schule würde es zu einer Freisetzung von Lehrern kommen. Deren Unterbringung an anderen Anstalten sei zwangsläufig mit nachteiligen Folgen für die große Zahl vorhandener Lehramtskandidaten verbunden, die zu noch längeren Wartezeiten verurteilt würden. Ohne eine entsprechende Unterbringung überflüssig gewordener Lehrer aber kämen auf den Staat und die Städte hohe zusätzliche Kosten zu. Bei einer Umwandlung gymnasialer in lateinlose Schulen vergrößere sich das Problem entsprechend. Altphilologen könnten, zumal bei reduziertem altsprachlichen Unterricht, kaum untergebracht werden, wohingegen Neusprachler fehlten (III, 1f.; vgl. II, 10). Zusätzliche Erschwerungen kalkulierten die Gutachter unter patronatsrechtlichen Aspekten ein (II, 11). Auf die Vielfältigkeit vorhersehbarer Komplikationen machte schließlich auch das Ideal-Tableau für die Rheinprovinz aufmerksam: „Die Lehrer, wenn auch von diesen die Rede sein darf, werden wenig Berufsfreudigkeit in Stellungen hinübernehmen, in welchen sie nur die Nebenfächer ihres Studiums lehren können, was doch bei sehr vielen der Fall sein muß. Die Schwierigkeit, den vorhandenen Bestand an Fachlehrern namentlich der alten Sprachen in Zukunft einigermaßen angemessen unterzubringen, wird für städtische und provinziale Behörden kaum lösbar sein. Die Zahl der in guten Jahren zu pensionierenden Lehrpersonen wird größer werden und ziemlich empfundene Geldopfer erfordern.“ (II, 147f.)

Keine vollständige Harmonisierung, aber wenigstens die Schaffung notwendiger Mindestvoraussetzungen erhofften sich die Gutachter von etat- und besoldungsrechtlich-reformierten Reformen, wobei sie zugleich ein Kernproblem des geplanten Schulstrukturwandels berührten: „Bemerkt sei schließlich noch, daß

eine unbedingte Notwendigkeit für die anderweitige Unterbringung der Lehrer der aufzuhebenden oder umzuformenden Anstalten die Aufhebung der bis jetzt in sich abgeschlossenen Etats der einzelnen Anstalten und die Ordnung der Gehälter nach dem Dienstalter ist. Nur unter dieser Voraussetzung kann z.B. ein erster Oberlehrer an eine andere Anstalt versetzt werden, auch wenn an der letzteren nicht eine mit dem gleichen Gehalt ausgestattete Stelle vorhanden ist, während sonst die Versetzung unmöglich ist, falls nicht aus sonstigen Staatsmitteln die etwa fehlende Summe zugeschossen wird. Immerhin wird es in einzelnen Fällen auch so nicht zu umgehen sein, daß einzelne Lehrer für einige Zeit ihr Gehalt als Wartegeld erhalten, wenn sich für sie nicht sofort eine Stelle findet. Aber wenn die Neuregelung des höheren Schulwesens überhaupt verwirklicht werden und, was im höchsten Maße erwünscht ist, möglichst bald durchgeführt werden soll, so werden Geldmittel in reichem Maße flüssig gemacht werden müssen, und es ist wohl überhaupt nicht zu leugnen, daß die Schulreform zum nicht kleinen Teile eine Geldfrage ist.“ (II, 12)

#### *4.9 Konfessionelle Aspekte – Alumnate und Konvikte*

Selten thematisierten die Gutachter konfessionelle Gesichtspunkte übergreifender Art wie etwa die Problematik einer durch Reformmaßnahmen bewirkten Verschiebung der Konfessionsstruktur im höheren Schulsystem und seinen Typenbereichen. Im Hinblick auf das einigermaßen ausgewogene Verhältnis zwischen katholischen und evangelischen Gymnasien in der Rheinprovinz meinten z.B. die dortigen Gutachter: „An diesem Verhältnis der konfessionellen Vertheilung, welches sich geschichtlich entwickelt hat und im Wesentlichen den objektiven Bedürfnissen entsprechen wird, etwas zu ändern, wird billigerweise vermieden werden müssen, und die vorzuschlagenden Veränderungen werden das vorgefundene Gleichgewicht nicht erschüttern dürfen.“ (II, 133) Von solchen allgemeineren Betrachtungen abgesehen dienten konfessionelle Argumente in erster Linie dem Schutz einzelner Gymnasien.

Drei Faktoren von unterschiedlicher konfessionsspezifischer Bedeutung standen im Vordergrund:

(1) Unverzichtbar erschienen zunächst solche Schulen, die sich aufgrund ihrer konfessionellen Ausrichtung von den übrigen Unterrichtsanstalten der Region abhoben. Besonders für kleinere Gymnasien war von Bedeutung, ob sie als einzige Höhere Schule in einem größeren Umkreis den Versorgungsanspruch einer Konfessionsgruppe erfüllten (II, 135, 320).

(2) Als maßgebliches Kriterium erwies sich ferner der Verbund mit einem Alumnat oder Konvikt. Verhinderten nach Ansicht der Gutachter ältere Einrichtungen schon ihrer Tradition wegen eine Umgestaltung oder Auflösung der betreffenden Schule, so konnte die Neuerrichtung eines Alumnats als er-

folgversprechende Voraussetzung für eine Anhebung der Schülerzahlen gewertet werden (II, 136, 321-326, 386; III, 145). Von der Schutzfunktion eines regionalen Versorgungsmonopols oder eines Alumnats profitierten namentlich gering frequentierte Gymnasien, beide Faktoren kamen evangelischen und katholischen Schulen gleichermaßen zugute.

(3) Die immunisierende Wirkung des dritten wichtigen Konfessionskriteriums hingegen blieb solchen katholischen Gymnasien vorbehalten, die einen nicht ignorierbaren Stellenwert für die Rekrutierung des Priesternachwuchses nachzuweisen hatten. Häufig war diese kirchenpolitische Funktion mit dem zusätzlichen Vorteil einer Alumnatseinrichtung verbunden. Als schier unüberwindliches Hindernis galten daher bischöfliche Konvikte, zumal wenn aus ihnen die für die Diözese erforderlichen katholischen Geistlichen hervorgingen (II, 121f.; III, 86).

Daß im Einzelfall bereits die Ankündigung einer Konviktsgründung die Immunität einer Schule weitgehend zu garantieren vermochte, bewiesen beispielhaft die für Ostpreußen verantwortlichen Gutachter, die mehrfach und mit überzeugenden Argumenten darlegten, warum sich die Stadt Rössel als ein für jedwede Höhere Schule ungeeigneter Standort erwiesen habe (II, 177). Angesichts des geradezu idealtypischen Zusammenwirkens aller drei genannten konfessionsrelevanten Faktoren kapitulierten die Gutachter jedoch: Das stiftungsmäßig katholische Gymnasium sei neben Braunsberg das zweite katholische Gymnasium der Provinz, beide Schulen fungierten überwiegend als Ausbildungsstätten künftiger katholischer Theologen. Zudem gäbe es eine Absichtserklärung des Bischofs, beiden Gymnasien möglichst viele Schüler zuzuführen und in Rössel ein Knabenkonvikt einzurichten (II, 177f.). Daß umgekehrt das Fehlen eines Alumnats als entscheidendes Manko vor allem gering besuchter Schulen in kleinen Standorten angesehen wurde, machten dieselben Gutachter im Falle des zur Auflösung bestimmten Gymnasiums in Hohenstein deutlich: „Es wäre ja wünschenswert, daß auch an einem so kleinen Ort, wo die Schüler vor Zerstreuung bewahrt sind, ein Gymnasium besteht, aber dann müßte ein Internat damit verbunden sein, ohne welches die Verhältnisse zu schwierig sind.“ (II, Bl. 5)

#### *4.10 Alter und Tradition der Schule*

In allen Plänen galt der Verweis auf eine traditionsreiche Vergangenheit entweder allein schon als ein hinreichendes oder im Verbund mit anderen Kriterien als ein überaus triftiges Argument, um Schulen von vornherein von Reorganisationsmaßnahmen auszuschließen oder aber für einen Strukturwandel sprechende Gründe aufzuwiegen (II, 121; III, 85, 144). Welch herausragende Wertigkeit die Geschichte einer Anstalt besaß, unterstrich z.B. das PSK Sachsens durch eine Tabuisierung aller Gymnasien mit einer mehrhundertjährigen Vergangenheit (II, 372). Eine bis in Reformationszeit reichende Tradition

glich selbst bedenklichste Defizite mühelos aus (II, 374-377, 382, 385, 393; III, 88, 164f.). Eindringlich trugen die Gutachter des Ideal-Tableaus für die Rheinprovinz ihre Vorbehalte vor: „Eine geschichtliche Entwicklung gewissermaßen zurückzuschreiben, ist immer eine so mißliche und bedenkliche Sache, daß man nur mit Zagen ein Verdikt abgeben kann. Gymnasien z.B., die lange bestanden haben und ein werthvolles Besitztum einer Stadt und Umgegend darstellen, in ihrem Fortbestande anzufechten, ist nur mit schweren inneren Bedenken möglich.“ (II, 132; vgl. 319-324)

Auch wenn die Gutachter auf eine grundsätzlichere Betrachtung des historischen Aspektes verzichteten, so verstanden sie Hinweise auf das Alter und die geschichtliche Bedeutung einer Schule gleichwohl als schlagkräftige Argumente. Bei nahezu keiner der für eine Umwandlung in Frage kommenden älteren Schulen vergaßen sie, zuallererst auf deren Tradition hinzuweisen, selbst wenn sich die historische Bedeutung darin erschöpfte, daß es sich um die älteste Schule einer Region oder beispielsweise um „das älteste von den auf städtische Kosten in Hinterpommern eingerichteten“ Gymnasien handelte (II, 34; vgl. 4). Die hohe Wertigkeit einer traditionsreichen Schulgeschichte bestätigte sich nicht zuletzt in der Umkehrung der Argumentation. Wenn überhaupt, dann galt beispielsweise das Gymnasium im rheinischen Siegburg u.a. der „Neuheit seines Bestandes“ wegen für verzichtbar (II, 136; vgl. III, 193).

Für eine Reihe zur Disposition gestellter Gymnasien wirkten sich schulgeschichtliche Traditionen allerdings eher negativ aus. So wurde im Ideal-Tableau der Provinz Sachsen auf die Bürgerschulvergangenheit des Gymnasiums in Burg aufmerksam gemacht, die „dem Genius Loci auch offenbar konformer“ sei (II, 60). Die Empfehlung, das Gymnasiums im ostpreußischen Wehlau in eine lateinlose Schule umzuwandeln, wurde durch den Hinweis legitimiert, die Stadt habe früher immer eine Realschule unterhalten (II, 5).

#### *4.11 Frequenzverhältnisse*

Die Frequenzverhältnisse bildeten ein Kriterium, das zumeist den Charakter einer argumentativen Beigabe besaß. Sofern es sinnvoll erschien, dienten frequenzbezogene Argumente einerseits dazu, überwiegend auf andere Faktoren gestützte Gutachterempfehlungen zusätzlich zu bekräftigen. Den Zielvorstellungen der Gutachter zuwiderlaufende Frequenzverhältnisse wurden andererseits zwar konzediert, aber bei der Begründung des Gesamturteils als letztlich zweitrangig behandelt.

Die eindeutig am häufigsten benutzte Argumentationsvariante bezog sich auf die Gesamtschülerzahl einer Anstalt. Nahezu allen in die Planung einbezogenen Schulen wurde eine „starke“ oder „schwache“ Frequenz attestiert. In keinem der Gutachten aber wurden auch nur annähernd präzise Grenzwerte for-

muliert. Einen Fixpunkt dafür, ab welcher Schülerzahl eine Anstalt als schwach, normal oder stark frequentiert zu gelten hatte, gab es nicht und konnte es wohl auch schon deshalb nicht geben, weil regionale Unterschiede eine entsprechende Auslegungsbreite verlangten (II, 38, 47). Aber auch innerhalb der einzelnen Regionen war eine wirkliche Systematik nicht zu erkennen. Sofern etwa die Frequenz einer Schule in Relation zur Bevölkerungszahl des Einzugsgebietes gesetzt wurde, blieben die ohnehin nicht einheitlichen Bewertungsmaßstäbe ungeklärt (II, 60). Dieselbe Interpretationsvielfalt herrschte im übrigen in bezug auf die Mindestgröße von Schulstandorten und Einzugsgebieten.

Durchgängig zugunsten der Aufrechterhaltung einer Schule wurde ein möglichst hoher Anteil einheimischer Schüler ausgelegt. Ein die Einheimischenquote deutlich übersteigender Auswärtigenanteil eignete sich als Indiz für ein den tatsächlichen Bildungsbedürfnissen des Standortes widersprechendes Schulangebot. Eine allgemein gültige Bewertungsmaxime existierte aber auch hierfür nicht (II, 5, 390ff., 426).

Während etwa Erfolge oder Mißerfolge bei Versetzungsprüfungen nur sporadisch für die Beurteilung herangezogen wurden, blieben Hinweise auf den Oberstufenbesuch nicht auf Ausnahmefälle beschränkt. Um die Beibehaltung einer Reihe von Gymnasien zu rechtfertigen, verwies das rheinische PSK z.B. auf deren hinreichend gut besuchte Oberstufenklassen (II, 318f.; vgl. 4, 180). Daß dies aber nicht schon *per se* ein Gütesiegel darstellte, bewies die Beurteilung des Gymnasiums in Neuwied: Wenn es denn überhaupt verzichtbar sei, so die Argumentation, dann, „weil es seine Oberklassen größtentheils nicht mit einheimischen Schülern füllt“ (II, 136).

Ein häufig verwandtes Kriterium zur Prüfung der Bedürfnisadäquatheit einer Unterrichtsanstalt bildete die Absolventenquote. Wie beim Oberstufenschüleranteil nahmen die Gutachter auch hier bisweilen eine zusätzliche Gewichtung vor, bei der wiederum das Verhältnis zwischen Einheimischen und Auswärtigen zum Prüfstein wurde. Sowohl der Absolventenanteil unter den einheimischen Schülern als auch die Einheimischenquote der Absolventen vermochten die Aussagekraft der Absolventenquote zu relativieren (II, 5). Ein Beispiel aus Ostpreußen zeigt, wie flexibel die Reorganisationsplaner mit Zusatzkriterien dieser Art umzugehen verstanden. Das zunächst für eine ersatzlose Auflösung vorgesehene Gymnasium in Rössel galt u.a. als überflüssig, weil einheimische Absolventen die Ausnahme waren (II, 6). Zugunsten desselben Gymnasiums verwies das Gutachten des darauffolgenden Jahres auf eine vergleichsweise hohe Oberstufenquote, der unverändert hohe Auswärtigenanteil erschien angesichts der Funktion der Schule als Ausbildungsstätte künftiger katholischer Priester nunmehr „natürlich“ (II, 178f.).



Aufgrund des Fehlens eindeutig definierter und vor allem durchgängig angewandter Bemessungsgrundlagen gehörten Frequenzmerkmale zu den gewissermaßen elastischen Kriterien, die den Gutachtern einen beträchtlichen Frei-  
raum für ergebnisorientierte Auslegungen eröffneten. Im Kontrast dazu kamen Verweise auf am Schulstandort vorhandene Behörden und Institutionen sowie die Bildungsbedürfnisse der in ihnen beschäftigten Beamten fast einer Bestandsgarantie für Unterrichtsanstalten gleich, deren Erhaltungswürdigkeit die Reorganisationsplaner zumindest kommentieren zu müssen glaubten. Wenn alle übrigen Gegebenheiten eine Umwandlung nahelegten und kaum Aussicht auf eine Verbesserung der Gesamtsituation bestand, bewährte sich der Hinweis auf Behörden als *ultima ratio* (II, 110).

Zu den mit Abstand am häufigsten genannten Institutionen, die den Erhalt eines Schulstandortes zu verlangen schienen, zählten Landgerichte und militärische Einrichtungen (II, 4, 31; III, 162f.). Weitere Institutionen, die vor Reorganisationsmaßnahmen bewahrten, waren Forstakademien und Lehrerseminare (II, 105; III, 50). Im Idealfall kam die Tradition ortsansässiger Behörden hinzu (II, 135, 324). Handelte es sich indes um relativ neue Behörden, so wurde häufig darauf verwiesen, daß deren Einrichtung unter der Prämisse eines adäquaten Bildungsangebots am Standort erfolgt sei (III, 132). Wenn-  
gleich Behörden und deren Beamte natürlich vor allem zur Verteidigung von gymnasialen Anstalten herangezogen wurden, so war ihr Immunisierungswert keineswegs auf den gymnasialen Schulsektor begrenzt (III, 123, 167, 140).

Zumal es auch hierfür wiederum keine verbindlichen Kriterien geben konnte, blieb die Größenordnung des Personenkreises, der als gebildet eingestuft wurde und den Erhalt einer Höheren Schule rechtfertigte, umstritten (II, 4, 7, 190, 217). Daß Kriterien wie der berufliche Rang, der damit einhergehende Ausbildungs- und Sozialstatus sowie nicht zuletzt die Einkommensverhältnisse von offenkundig maßgeblicherer Bedeutung waren als rein quantitative Gesichtspunkte, macht das aufschlußreiche Plädoyer des Regierungspräsidenten in Posen zugunsten der Beibehaltung des Gymnasiums in Rogasen deutlich: Namentlich durch das Gymnasium sei Rogasen „zu einer kleinen Beamtenstadt, dem Sitze eines Haupt-Steuer-Amtes mit 10 Beamten, sowie verschiedener Kreis- und Provinzial-Beamten geworden. Die Zahl der Beamten, welche 3000 und mehr Mark Einkommen beziehen, beträgt daselbst 23. An Personen wissenschaftlicher Berufsarten kommen noch hinzu 3 evangelische, 2 katholische Geistliche, 2 Aerzte, 2 Rechtsanwälte, sowie verschiedene Lehrer mit Universitätsbildung.“ (III, 130)

Nach welchen sozialen Kriterien auch eine Klientel wie die Beamtenschaft hinsichtlich ihrer schultypenspezifischen Eignung zu differenzieren sei, erläuterte das westpreußische PSK am Beispiel der Stadt Marienwerder. Hier fehle eine realschulische Alternative zum Gymnasium, „zum großen Nachteil für

die an Begabung und Bildung des Vaterhauses zu akademischen Studien geeigneten und berechtigten Söhne der zahlreichen höheren Beamten“. Dadurch würden „die gleichfalls sehr zahlreichen Unterbeamten auf den gymnasialen Weg gedrängt, wo sie alsbald nach Höherem streben und Vater wie Sohn über die Schwierigkeiten in soziale Verstimmung geraten.“ (II, 228)

Die überwiegende Mehrzahl der Gutachter verzichtete allerdings darauf, die Problematik des schulischen Berechtigungssystems, Kernmotiv und Haupthindernis der geplanten Schulreform zugleich, auch nur ansatzweise zu thematisieren. Der für die Durchsetzbarkeit der Reform entscheidende Zusammenhang zwischen Schulstruktur, Berechtigungssystem und Bildungsverhalten wurde in keinem der übrigen 22 Reorganisationsentwürfe derart ungeschminkt erörtert wie in den Ideal-Tableaus Pommerns und der Rheinprovinz. Die Umwandlung insbesondere von Gymnasialanstalten in lateinlose Schulen hielt das Gutachten für Pommern weder für durchsetzbar noch für ratsam. Die Kernaussage lautete: „Denn in allen Städten Pommerns, welche nur eine höhere Lehranstalt haben und haben können, darf eine solche, welche die meisten Berechtigungen gewährt und zu den meisten Berufsarten den Weg bereitet, am ehesten auf eine genügende Schülerzahl rechnen, und das ist das Gymnasium oder wenigstens ein Progymnasium. Lateinlose höhere Bürgerschulen würden in diesen Städten...nicht genug Schüler haben.“ (II, 34) Ebenso deutliche Worte fanden die Gutachter der Rheinprovinz: „Die...in Aussicht gestellten Berechtigungen der Realanstalten sind vorläufig nichts Gegenständliches. Weder ist ihre Erteilung außer Zweifel noch ihr Maß festgestellt, und doch würde das letztere in bestimmtester Weise der Fall sein müssen, wenn man die Entbehrlichkeit der allseitig berechtigten Anstaltskategorien behaupten wollte.“ (II, 132f.) Die Existenzfähigkeit auch nur einer bescheidenen Anzahl lateinloser Schulen galt in Posen als zweifelhaft, „selbst wenn das Berechtigungsgebiet der Realanstalten ein außerordentlich umfangreiches werden sollte“ (II, 73). Endlich werde es „den meisten Eltern erwünscht sein, nicht von vornherein vor die Frage gestellt zu sein, ob sie den Kindern den Weg zum Universitätsstudium verschließen sollen. Deshalb wird nach wie vor den gymnasialen Anstalten der Vorzug zuerkannt bleiben.“ (II, 74)

„Der jetzige Zustand im höheren Schulwesen“ – so stellten die Gutachter der Rheinprovinz lakonisch fest – „ist von Staate großgezogen worden. Nachdem die Anschauungen sich oben geändert haben, mögen sie auch unten sich ändern; aber sie werden das nur sehr allmählich thun, und am wenigsten sicher dann, wenn Zwang das Werk tun soll. Die Frage der besten Bildungswege und Bildungsziele selbst wird ja im allgemeinen nur wenig ernstlich geprüft. Für die Bevölkerung im ganzen handelt es sich bei der Frage der Schulorganisation um viel Konkreteres, um Rechte und Ansprüche, um Besitz, um Opfer oder Vortheile. Die Familien, welche ihren Söhnen plötzlich die Wege verschlossen sehen, die zu den gewünschten Berufsarten hinführen, werden das mit Bitterkeit empfinden.“ (II, 147) In ihren weiteren Ausführungen

schließlich forderten die Gutachter entscheidende Mindestkonzessionen, ohne die sie die Zielsetzung der Reorganisation für nicht erreichbar hielten. Dabei nahmen sie wesentliche Überlegungen vorweg, die für die im Jahre 1900 zugestandene formalrechtliche Gleichwertigkeit der Schultypen mit ausschlaggebend wurden (Centralblatt 1900, Nr. 182, S. 854ff.): „Der einzige allgemeine Weg, um die Umwandlung der humanistischen Schulen in moderne Bildungsanstalten in erträglicher Form durchzuführen, ist der, den Reallehranstalten wirklich ein wirklich volles Maß von ‚Berechtigungen‘ zu gewähren... Und zu jenen weitergehenden Berechtigungen müßte sofort hinzutreten eine möglichste Erleichterung des nachträglichen Übergangs zu akademischen Studien überhaupt... Dieser Weg bedeutet keine Umkehr der Würdigung humanistischer und realistischer Bildung, aber würde ein Maß von Freiheit lassen für weitere Entwicklung, würde die Schroffheit des Übergangs abstumpfen, es würde sich statt Trotz gegen die neue Form mehr und mehr Freude an derselben entwickeln, und damit erst wäre das Ziel der Schulreform wahrhaft erreicht. Andernfalls würde die staatliche Unterrichtsverwaltung die konkreten Vorteile um zu teuren Preis erkaufen.“ (II, 148f.)

## 5. Bilanz der Reorganisation

Der folgende Versuch einer Bilanzierung derjenigen Reorganisationsmaßnahmen, die zu Beginn der 1890er Jahre im Rahmen der Ideal-Tableaus vorgeschlagen wurden, kann die Vielzahl ortsspezifischer Schulangebotsstrukturen, Reformstrategien und Entwicklungsverläufe nur andeuten. Unter Einbeziehung der Provinzebene wird in den Tabellen 1-4 dokumentiert, mit welchen Reorganisationsforderungen die verschiedenen Sektoren des höheren Schulsystems jeweils konfrontiert und in welchem Umfang die angestrebten Veränderungen bis 1914 durchgesetzt wurden. Die Auswertung hingegen erfolgt mit Blick auf den Staat Preußen insgesamt. Sie soll nicht nur die für das Verständnis der Tabellen erforderlichen Erläuterungen liefern, sondern auch diejenigen Informationen bereitstellen, die im Rahmen eines begrenzten Tabellenumfangs einerseits kaum darstellbar, andererseits aber notwendig sind, um die Hauptanliegen der Reform in Relation zum tatsächlichen Entwicklungsstand der Schulen im Jahre 1914 setzen zu können. Die Tabellen 5-7 zeigen, welche Verschiebungen auf der Ebene der lokalen Schulangebotsstrukturen zwischen 1890 und 1914 eintraten, welchen Status die lateinlosen Bildungsangebote im Rahmen lokaler Versorgungsmuster einnahmen und welche Bedeutung nicht zuletzt unter diesem Aspekt der innerschulischen Kursdifferenzierung zukam.

Zahlreiche Unterrichtsanstalten nutzten die Möglichkeit, ihr schultypenspezifisches Lehrprogramm durch realgymnasiale und realschulische Kursalternativen zu erweitern. Solche Ersatz-, Ergänzungs- oder Parallelkurse beanspruchten größtenteils nicht den förmlichen Status einer anerkannten Unterrichtsanstalt, obgleich sie die entsprechenden Berechtigungen vermittelten. Als an-

staltsinterne Kursvarianten unterhalb der offiziell registrierten Schultypenebene entzogen sie sich den Erfassungskriterien der amtlichen Schulstatistik, die ein System grundständig organisierter und förmlich anerkannter Einzelanstalten unterstellte und daher die tatsächliche Angebotsbandbreite nur unzureichend abzubilden vermochte.

Zwei Entwicklungen vor allem führten dazu, daß seit den 1890er Jahren die Zahl dieser gewissermaßen „verdeckten“ Bildungsangebote und mithin die Differenz zwischen dem jeweils registrierten Schultypenspektrum einerseits und der faktisch vorhandenen Angebotspalette höherer Bildungsmöglichkeiten andererseits zunahm: (1) die massierte Einführung realgymnasialer Ersatzunterrichtskurse an gymnasialen Anstalten ohne den Typen-, aber mit dem Berechtigungsstatus von Realprogymnasien, und (2) die von vielen Unterrichtsanstalten vollzogene Umstellung auf das Reformschulprinzip, die zwar in beträchtlichem Umfang zur Vermehrung realschulischer Bildungsangebote beitrug, bei der aber nur etwa jede zweite Reformanstalt von der Möglichkeit Gebrauch machte, der lateinlosen Reformabteilung den offiziellen Typenstatus einer Realschule zuerkennen zu lassen. Da strukturelle Veränderungen dieser Art die Schulentwicklung ab 1890 nachhaltig beeinflussten, ist es gerade für eine Bilanzierung der Reorganisationsmaßnahmen um so notwendiger, das von vielen Unterrichtsanstalten praktizierte Baukastenprinzip zu berücksichtigen und sowohl das geplante als auch das in den Jahren 1890 und 1914 jeweils vorhandene Unterrichtsangebot quer zur konventionellen Zählung von Schultypen bzw. Unterrichtsanstalten in seine Kursbestandteile zu zerlegen.

Im folgenden wird daher zwischen Schultypen bzw. Unterrichtsanstalten einerseits und Bildungs-, Unterrichts- oder Kursangeboten andererseits differenziert. Um das Kursangebot in vollem Umfang zu ermitteln, bedürfte es freilich einer Auswertung von Schulprogrammen; denn sämtliche Quellen auf höherer Aggregationsstufe blenden beispielsweise konsequent aus, daß eine bisher nicht einschätzbare Anzahl von Real- und Realgymnasialanstalten nach der Jahrhundertwende über fakultative Lateinzweige bzw. Griechischkurse verfügte.

### *5.1 Gymnasien*

Auffälligstes Merkmal der Ideal-Tableaus war die weitgehende Schonung der Gymnasien. Ausgeklammert von jeglicher Veränderung blieben gut zwei Drittel aller zu Beginn der 1890er Jahre registrierten Gymnasien (Tabelle 1, Sp. 3). Weitere 14,5% der Gymnasien tangierte die Reorganisationsplanung nur insofern, als sie die Umwandlung einer angeschlossenen Realgymnasialanstalt oder die Neuangliederung eines Realschulzweigs betraf (Sp. 4). Diese Gymnasien wurden in ihrem Status so wenig in Frage gestellt wie jene 18 Anstalten, bei denen sich das Reorganisationsverlangen in der Forderung nach Abschaffung oder Einführung eines realgymnasialen Ersatzunterrichtskurses

für die vom Griechischunterricht dispensierten Schüler erschöpfte (Sp. 14). Dasselbe galt für die 3 als Reformgymnasien ausgewiesenen Schulen.

Der Kreis der durch Auflösungs- oder Umwandlungsansinnen tatsächlich in ihrem Status gefährdeten Gymnasien beschränkte sich demnach auf ganze 28 Schulen. Für 17 dieser Anstalten forderten die Ideal-Tableaus freilich „nur“ die Aufhebung der Oberstufe (Sp. 7). Die Auflösung oder eine zum Verlust des gymnasialen Rangs führende Umwandlung mochten die Pläne hingegen nur 11 Schulen zumuten (Sp. 5, 10). Keines der 21 Gymnasien, die zur Aufhebung oder zur Rückstufung auf das Niveau einer Proanstalt ausersehen wurden, gab bis 1914 seinen Status auf. Jeglicher Reorganisation enthielten sich 10 der 17 Gymnasien, denen die Ideal-Tableaus die Einziehung der Oberstufenklassen abverlangten, die restlichen 7 Gymnasien integrierten nach der Jahrhundertwende immerhin ein Ersatzunterrichtsprogramm. Der Erfolg bei der ohnehin nur für 7 Gymnasien geplanten Umwandlung in lateinlose Anstalten blieb minimal: Lediglich 2 Gymnasien ließen sich zu Realschulen abwerten, ein Gymnasium sorgte als nicht eingeplante Reformanstalt zumindest für die Angliederung eines Realschulzweigs, die übrigen 4 Anstalten verzichteten ebenso auf jedwede Umgestaltung wie die 3 als künftige Reformgymnasien ausgewiesenen Schulen. Der für 10 Gymnasien angestrebten Auflösung eines Ersatzunterrichtskurses kamen 5 Schulen, der umgekehrten Forderung nach Einführung einer solchen Unterrichtsalternative 3 der 8 dafür vorgesehenen Anstalten nach, so daß sich bis 1914 der Effekt dieser für insgesamt 18 Gymnasien ausgesprochenen Empfehlungen im Ergebnis auf die Aufhebung von 2 Kursen belief.

Auch für die Gruppe derjenigen 39 Gymnasien, die sich als gymnasiale Vollanstalten bestätigt, aber im Rahmen der Umgestaltung oder Projektierung einer Nebenanstalt zumindest indirekt involviert sahen, ergaben sich keine tiefgreifenden Veränderungen. Die gänzlich ausgesparten 181 Anstalten blieben bis 1914 ebenfalls als Gymnasien erhalten, wenngleich 39 in modifizierter Form: Bei 18 Gymnasien sorgte die in den Ideal-Tableaus nicht vorgesehene Einrichtung eines Ersatzunterrichtsprogramms für eine immerhin nichtgymnasiale Alternative. Die restlichen 21 Gymnasien entwickelten sich zu traditionellen oder dem Reformschulprinzip folgenden Kombinationsanstalten, von denen nur 2 durch eine Intergration ehemals selbständiger Schulen, die übrigen 19 aber im Zuge der Eröffnung neuer, durchaus nicht einkalkulierter Zweige entstanden: 5 Gymnasien, davon eines unter Anbindung eines zusätzlichen Realgymnasiums, hatten bis 1914 den Wandel zu Reformgymnasien vollzogen, 6 Anstalten hatten neben ihrem traditionellen Kursus eine vollständige Reformgymnasialabteilung, 3 einen parallelen Realschulkursus und 5 einen realgymnasialen Parallelzweig eröffnet. Auf diese Weise entstanden zwar 14 unerwartete lateinlose Bildungsangebote, zugleich aber auch jeweils 6 gymnasiale bzw. realgymnasiale Einrichtungen, die ebensowenig eingeplant waren.

## 5.2 Progymnasien

Ungleich radikaler nahmen sich dagegen die Reorganisationsforderungen für den progymnasialen Schulsektor aus. Völlig ausgespart blieben aber auch hier immerhin 14 Schulen oder 31,8% (Tabelle 2, Sp. 3). Ebenfalls nicht zur Disposition gestellt wurden weitere 6 Schulen, bei denen sich die Reformvorhaben auf die Reorganisation einer realgymnasialen Nebenanstalt (Sp. 4) oder auf die Einführung eines Ersatzunterrichtsprogramms beschränkten (Sp. 14). Mehr als eine bloße Bestätigung ihres Fortbestands erhielten 2 Anstalten mit der ihnen eingeräumten Möglichkeit zum Ausbau einer gymnasialen Oberstufe (Sp. 5, 6). Jedes zweite Progymnasium jedoch sollte nach den Vorstellungen der Ideal-Tableaus in eine Realschule umgewandelt werden (Sp. 7). Der Radikalität dieser Zielsetzung korrespondierte eine bemerkenswerte Mißerfolgsquote. Bis 1914 kam eine einzige Anstalt dieser Forderung nach (Sp. 9). Gemessen an der ursprünglichen Zielsetzung, bedurfte es schon eines sehr großzügigen Bewertungsmaßstabs, um die Entwicklung von insgesamt 7 weiteren Progymnasien zumindest als Teilerfolge zu bilanzieren: Sofern es ansonsten überhaupt zur Eröffnung lateinloser Lehrgänge kam, entwickelten sich die Progymnasien nämlich entgegen der eigentlichen Umwandlungsempfehlung zu Reformrealgymnasien (Sp. 11) oder sogar zu Gymnasien (Sp. 12); immerhin auf dem Niveau von Proanstalten verblieben diejenigen Progymnasien, die entweder in einem realgymnasialen Nebenzweig aufgingen (Sp. 10) oder durch einen Ersatzunterrichtskursus wenigstens eine Lehrplanalternative nichtgymnasialer Art integrierten (Sp. 13). Dagegen lieferten nicht nur die beiden Anstalten, für die von vornherein nur dieses Minimalziel ins Auge gefaßt worden war, einen weiteren Beitrag zur unerwarteten Expansion gymnasialer oder realgymnasialer Vollanstalten. Von den 14 Progymnasien, die sich der geforderten Realschulumwandlung ohne erkennbare Konzessionen widersetzen, behielten 2 ihren ehemaligen Status, 12 Anstalten aber ergänzten ihren Kursus bis 1914 um eine gymnasiale Oberstufe. Nicht wesentlich erfolgreicher gestaltete sich die Entwicklung jener 18 Progymnasien, deren Fortbestand die Ideal-Tableaus ohnedies zugestanden hatten (Sp. 3, 4): Einem unerwarteten Auflösungserfolg und 5 Progymnasien, die auf einen Ausbau verzichteten, standen 2 zu Realgymnasien und 10 zu Gymnasien erweiterte Schulen gegenüber.

Selbst unter generöser Einbeziehung ihrer realgymnasialen Nebenzweige ließ sich den Progymnasien und ihrer Entwicklung bis 1914 die Entstehung von nicht mehr als 9 lateinlosen Bildungsangeboten gutschreiben, von denen aber tatsächlich nur eines aus der Umwandlung eines Progymnasiums hervorging. Alle übrigen resultierten aus Angliederungsprozessen bzw. aus der mehr oder weniger erfolgreichen Reorganisation realgymnasialer Nebenanstalten. Eine einzige Realschulumwandlung, 2 gegen alle Planungserwartung aufgelöste sowie 9 beibehaltene Progymnasien konnten freilich nicht über die katastrophale Bilanz hinwegtäuschen, die über die beiden intendierten Ausbaumaß-

nahmen hinaus den planwidrigen Zugewinn von weiteren 25 gymnasialen und 5 realgymnasialen Oberstufen auswies.

### 5.3 *Realgymnasien*

Von den Auflösungs- oder Umwandlungsempfehlungen verschont ließen die Ideal-Tableaus lediglich 3 der 90 Realgymnasien, 2 davon aufgrund ihres Modellcharakters als Reformschulen. Zu immerhin partiellen Erfolgen führte die Entwicklung von insgesamt 15 Realgymnasien, die von den Ideal-Tableaus als künftige Oberrealschulen ausersehen worden waren (Tabelle 3, Sp. 9, 10). Keine dieser Schulen vollzog allerdings den für gut ein Drittel aller Realgymnasien geforderten Umwandlungsprozeß. Die Teilerfolge beruhten ausnahmslos auf der anstaltsinternen Ausdifferenzierung von Realschulabteilungen, deren Einrichtung bei 14 der 15 Schulen im Rahmen des Reformschulmodells erfolgte. Sämtliche Schulen behielten ihren Status als realgymnasiale Vollanstalten, einige sogar ihren traditionellen Unterrichtskurs durch Angliederung eines reformrealgymnasialen Parallelzweigs. Von den insgesamt 9 Realgymnasien, bei denen im Rahmen der geplanten Umwandlung in Realschulen bzw. Gymnasien ein Teilerfolg durch Einrichtung lateinloser Reformschulzweige erzielt werden konnte (Sp. 14, 18), blieben 7 als realgymnasiale Vollanstalten erhalten.

Insgesamt gestaltete sich die Bilanz der Entwicklung bis zum Jahre 1914 ernüchternd. Nicht weniger als 70 Schulen, d.h. rund 80% aller zur Disposition gestellten Realgymnasien behielten ihren Status als realgymnasiale Vollanstalten. Durch Übernahme des Reformschulmodells trugen 21 dieser Schulen wenigstens zur Expansion des lateinlosen Bildungssektors bei, in 3 Fällen allerdings um den Preis eines im Zuge innerschulischer Ausdifferenzierungsprozesse entstandenen zusätzlichen Gymnasiums. Weithin unbeeindruckt von allen Reorganisationsempfehlungen zeigten sich die übrigen 49 Realgymnasien, die weiterhin dem traditionellen Lehrplan folgten und von denen 3 Schulen nicht nur nicht der Umwandlungsforderung entsprachen, sondern die Planung durch den Ausbau vollständig ausgebauter Gymnasialzweige idealtypisch konterkarierten.

Im Status von Realprogymnasien setzten 2 Schulen ihre Unterrichtstradition fort. Mit der Auflösung ihrer Oberstufen erfüllten sie zumindest ein Teilziel der Reorganisation, zumal in einem Fall zusätzlich die Umwandlung in eine Reformanstalt glückte. Weitere 5 Realgymnasien konnten auf das organisatorische Minimalniveau eines Ersatzunterrichtskurses zurückgestuft werden. Dieser Reduktion ging allerdings bei 3 Schulen die Aufwertung zu vollständigen Gymnasien voraus.

Nicht mehr als 8 Realgymnasien vollzogen die in den Ideal-Tableaus für 74 Anstalten empfohlene Umwandlung in lateinlose Schulen, zwei weitere wur-

den nach Plan ersatzlos aufgehoben. Alle 10 vom Wegfall eines Realgymnasiums betroffenen Standorte verfügten zum Zeitpunkt der Reorganisationsplanung über wenigstens ein Gymnasium, in 3 der Städte füllte ein weiteres Realgymnasium am Ort oder eine bis 1914 fertiggestellte Ersatzanstalt die entstandene Lücke.

Obwohl sich nur etwa 10% aller Reorganisationsvorhaben plangemäß durchführen ließen, entstanden im Entwicklungskontext der Realgymnasien bis 1914 gleichwohl insgesamt 32 lateinlose Schulen bzw. Schulzweige. Nicht weniger als 24 dieser lateinlosen Einrichtungen gingen aus der Angliederung eines realschulischen Zweiges hervor, mit einer Ausnahme durchgängig im Rahmen des Reformschulprinzips. Nur ein Viertel der lateinlosen Lehrgänge resultierte aus Umwandlungsprozessen, die tatsächlich die Abschaffung einer Realgymnasialanstalt bzw. die Ersetzung eines realgymnasialen Angebots durch einen realschulischen Lehrgang zur Folge hatten. Bei 7 Realgymnasien gelang die Reduzierung des Klassen- und Berechtigungsumfangs auf das Niveau realgymnasialer Proanstalten, bei 2 weiteren Schulen die ersatzlose Auflösung. Diese Teilerfolge aber wurden durch die gleichzeitige Aufwertung von insgesamt 3 Realgymnasien zu Gymnasien und die Angliederung vollständiger Gymnasialzweige an weiteren 6 Realgymnasien merklich relativiert. Die anvisierte „bedeutende“ Verminderung der Zahl lateinlehrender Schulangebote glückte bis 1914 bei nur 10 der 87 als reformgeeignet eingestuften Realgymnasien. Getrübt wurde dieser ohnehin geringe Erfolg durch die Tatsache, daß keiner der betroffenen Standorte dadurch eine ausschließlich lateinlose Schulversorgung erhielt, nivelliert durch eine fast gleich große Anzahl von Aufwertungen und anstaltsintern ausdifferenzierten Gymnasialzweigen. In nur 7 von insgesamt 76 Kommunen, die zu Anfang der 1890er Jahre über Realgymnasien verfügten, fehlte im Jahre 1914 jegliches realgymnasiale Schulangebot.

#### *5.4 Realprogymnasien*

Mit Ausnahme von 2 Schulen, deren empfohlene Umwandlung in Ersatzunterrichtskurse immerhin die Aufrechterhaltung eines realgymnasialen Angebots gleichen Berechtigungsrangs garantierte, sahen sich sämtliche Realprogymnasien mit Reorganisationsvorhaben konfrontiert, die auf eine Einstellung des realgymnasialen Unterrichtsbetriebs hinausliefen.

Bei insgesamt 18 Schulen, die nach den Reorganisationsplänen von 1891 den Umwandlungsprozeß von Realprogymnasien zu lateinlosen Anstalten durchlaufen sollten, wurden im Rahmen des Reformschulmodells Teilerfolge erzielt (Tabelle 4, Sp. 11, 15). An allen 18 Schulen gelang zwar die Einrichtung eines realschulischen Zweigs, nicht eine verzichtete aber im Gegenzug auf das realgymnasiale Element. Im Gegenteil: 15 Schulen trübten den Erfolg durch den Ausbau einer realgymnasialen Oberstufe. Nicht weniger als 16 die-



ser 18 Realprogymnasien waren zum Zeitpunkt der Planung eigenständige Unterrichtsanstalten, von denen immerhin 13 bis zum Jahre 1914 in ihren Standorten die Position der einzigen Höheren Schule einnahmen. Auch die insgesamt 30 Erfolge (Sp. 14), die bei der geplanten Umwandlung von Realprogymnasien in lateinlose Schulformen ohne Rückgriff auf das Reformschulmodell verbucht werden konnten, bestätigen die herausragende Bedeutung, die der standortspezifischen Schulangebotsstruktur, insbesondere der Kombination verschiedener Kurse oder Schulzweige innerhalb einer Unterrichtsanstalt im Hinblick auf die Durchsetzbarkeit der Reformziele zukam. Von den äußerst spärlich genutzten Möglichkeiten fakultativer Kurse abgesehen, sorgten 14 der 30 betroffenen Anstalten im Jahre 1914 als immer noch einzige Höhere Schulen am Ort für ein nunmehr ausschließlich lateinloses Unterrichtsangebot. Die restlichen 16 Erfolge aber stellten sich in Städten ein, von denen eine erst im Verlauf der Reorganisation, alle übrigen jedoch schon vor der Reform zumindest ein Progymnasium, überwiegend aber vollausgebaute Gymnasien als höherwertige Alternative bereitstellten. Im Jahre 1914 schließlich behaupteten sich diese 16 aus ehemaligen Realprogymnasien hervorgegangenen lateinlosen Anstalten jeweils zur Hälfte neben eigenständigen Gymnasium oder als realschulische Abteilung einer aus gymnasialem und lateinlosem Zweig bestehenden Doppelanstalt. Fast drei Viertel der insgesamt 50 Realprogymnasien, die nach den Vorgaben der Ideal-Tableaus in lateinlose Unterrichtsanstalten umgewandelt werden konnten oder deren anderweitige Reorganisation zumindest zur Entstehung eines lateinlosen Schulangebotes führte, befanden sich demnach in Städten, die über eine zumindest realgymnasiale Alternative verfügten. Zu beinahe 60% vollzog sich die Reorganisation bis 1914 im Rahmen von Reform- bzw. Doppelanstalten.

Die Gesamtentwicklung der 89 von Auflösungs- oder Umwandlungsempfehlungen betroffenen Realprogymnasien ermöglichte im Jahre 1914 mit Blick auf die Schulen wie auf das realgymnasiale Angebotsniveau ihrer Standorte folgende Gesamtbilanz: Insgesamt 12 Anstalten blieben als Realprogymnasien erhalten, davon 2 als Reformanstalten. Weitere 13 Schulen verloren zwar ihren Status als Realprogymnasien, der Fortbestand eines Bildungsangebotes gleicher Berechtigungsstufe wurde jedoch in der Variante eines realgymnasialen Ersatzunterrichtskurses sichergestellt: Diese Reduktion auf das Niveau einer innerschulischen Kursalternative erfolgte bei 6 Realprogymnasien allerdings im Zuge ihrer Aufwertung zur ersten Gymnasialanstalt am Ort und bei weiteren 3 um den Preis des Oberstufenausbaus an einem schon zum Zeitpunkt der Reorganisationsplanungen vorhandenen Gymnasialzweig. Nicht weniger als 26 Realprogymnasien, also annähernd 30% aller zu Anfang der 1890er Jahre registrierten Schulen dieses Typs, wurden bis 1914 zu realgymnasialen Vollanstalten ausgebaut; 15 mal war dieser Aufwertungsprozeß mit der Übernahme des Reformschulkonzepts verbunden. Insgesamt 38 Realprogymnasien fielen durch Auflösung (3) oder Umwandlungen (35) tatsächlich weg. Für 16 Städte brachte dies ein ausschließlich lateinloses Bildungsangebot mit sich, für eine Kommune gar den Verlust ihrer einzigen höheren Un-

terrichtsanstalt. Alle übrigen 21 Standorte ehemaliger Realprogymnasien verfügten spätestens im Jahre 1914, zu 90% jedoch bereits zu Beginn der Reorganisation über ein gymnasiales Schulangebot. In 2 dieser Städte gelang es zudem, den Verlust des Realprogymnasiums durch die Aufrechterhaltung eines zweiten realgymnasialen Anstalt am Ort bzw. durch Eröffnung einer Ersatzanstalt zu kompensieren.

Bis 1914 verbuchten die Reformplaner eine Quote von 36% programmgemäß abgeschlossenen Maßnahmen und die Entstehung von insgesamt 55 lateinlosen Anstalten bzw. Schulzweigen. Durch Aufwertungs- und Ausbaumaßnahmen entstanden jedoch im Gegenzug 26 realgymnasiale und 8 gymnasiale Oberstufen, durch Ausdifferenzierungs- oder Umwandlungsprozesse 7 weitere Gymnasien sowie 2 Progymnasien. Der Abbau von 38 der 89 in das Reorganisationsprogramm aufgenommenen Realprogymnasien beinhaltete im Hinblick auf die angestrebte Reduzierung der Zahl lateinlehrender Einrichtungen eine fast vier mal so hohe Erfolgsquote wie bei den Realgymnasien. Zugleich aber sorgten insgesamt 9 hinzugekommenen Gymnasialanstalten, vor allem jedoch die 34 neu entstandenen realgymnasialen bzw. gymnasialen Oberstufen dafür, daß der Prozentsatz derjenigen lateinlosen Einrichtungen, die mit neuen gymnasialen Anstalten und lateinlehrenden Oberstufen gewissermaßen erkaufte wurden (41,8%), dem der weggefallenen Realprogymnasien (42,7%) gleichkam.

### *5.5 Real- und Oberrealschulen*

Zu Beginn der 1890er Jahre registrierten die Reformer insgesamt 79 lateinlose Einrichtungen, darunter 11 Oberrealschulen, 52 Realschulen und 16 Landwirtschaftsschulen im Berechtigungsrang einer Realschule. Im Einklang mit den Reformzielen empfahlen die Ideal-Tableaus nur wenige und ausschließlich den Kursumfang einzelner Anstalten betreffende Korrekturen. Zu über 96% blieben die Schulen bis 1914 lateinlos, Fehlentwicklungen eine vernachlässigbare Ausnahme.

### *5.6 Geplante Auflösungen und Neugründungen*

Schon aus den Planungsvorgaben des Unterrichtsministeriums ging hervor, daß die intendierte Einschränkung des höheren Schulangebots primär durch eine umfassende Verschiebung des Typenspektrums zugunsten des minderprivilegierenden Sektors erreicht werden sollte. Erst in zweiter Linie war damit auch eine Begrenzung vorhandener Kapazitäten beabsichtigt. Tatsächlich umfaßte der Forderungskatalog der Ideal-Tableaus die Einziehung von insgesamt 64 Oberstufen im Vergleich zu lediglich 12 Ausbauempfehlungen, die vorrangig lateinlosen Schulen galten. Daß die naheliegende Idee, darüber hinaus auch den Gesamtumfang des Schulsystems spürbar einzugrenzen, offenbar

von vornherein utopisch erschien, belegen die gewissermaßen noch ohne vorherige „Feindberührung“ konzipierten Ideal-Tableaus, die den Wegfall von nicht mehr als 31 Anstalten einkalkulierten. Eine genauere Untersuchung der Aufhebungsvorschläge entlarvt zudem deren buchstäbliche Halbherzigkeit. Nur 7 beinhalteten tatsächlich die Schließung einer kompletten Anstalt. Nicht weniger als 24 der betroffenen Einrichtungen indes waren Doppelanstalten: Bei 15 dieser Schulen sollten lediglich die realgymnasialen Zweige gymnasialer Hauptanstalten entfallen, bei den restlichen 9 beide Schulzweige in einer lateinlosen Anstalt aufgehen – fast immer übrigens mit dem Zugeständnis eines die Umwandlung abfedernden fakultativen Lateinkursus. Insgesamt 12 Schulen, erwartungsgemäß ausnahmslos Doppelanstalten, folgten den nicht eben rigorosen Aufhebungsforderungen, wobei die Hälfte der 12 jeweils übriggebliebenen Schulabteilungen den fortgefallenen Schulzweig durch entsprechende Lehrplanalternativen zu ersetzen suchte. Da es bis 1914 zu nur 4 unvorhergesehenen Schulschließungen im gesamten Staatsgebiet kam (darunter ausgerechnet 2 Realschulen), konnte die Diskrepanz zwischen der angestrebten und der erreichten Anzahl von Schulschließungen auch durch unerwartete Erfolge nicht ernsthaft verringert werden. Im Gegenzug hielten die Ideal-Tableaus die Eröffnung von 43 neuen Schulen für erforderlich: Eines von 5 geplanten Gymnasien wurde bis 1914 wirklich eröffnet; von den 38 vorgesehenen lateinlosen Anstalten konnten 25 realisiert werden, darunter allerdings 4 entgegen allen Vorgaben nur im Verbund mit neuen Gymnasien oder Realgymnasien.

### *5.7 Neugründungen außerhalb des Reorganisationskontextes*

Eine beachtliche Anzahl gymnasialer und realgymnasialer Anstalten setzte sich über die Reorganisationspläne der Ideal-Tableaus nicht nur einfach hinweg, sondern vollzog über Aufwertungs- und Ausbauprozesse eine schlicht gegenteilige Entwicklung. Lief die unerwartete Aufwertung einer Schule vor allem den qualitativen Zielsetzungen der Reform zuwider, so fand die mit einem planwidrigen Oberstufenausbau einhergehende Erweiterung der Kapazitäten gewissermaßen noch innerhalb der Grenzen des vorhandenen Schulsystems statt. Zahlreiche Schulen, und nicht zuletzt gerade diejenigen Anstalten, bei denen die Reorganisation partiell erfolgreich verlief, trugen jedoch durch Ausdifferenzierungs- und Angliederungsprozesse zu einer Expansion des Gesamtsystems bei.

Viel bedeutender war freilich der weder eingeplante noch aus einem konkreteren Reorganisationszusammenhang abzuleitende Zuwachs von insgesamt 113 Bildungsangeboten, die bis 1914 in den Schulstandorten des Jahres 1890 als klassische Neugründungen bzw. als neue Abteilungen solcher Schulen entstanden, für die die Ideal-Tableaus keinerlei Strukturwandel einkalkuliert hatten. Annähernd die Hälfte dieses Zuwachses entfiel auf die Rheinprovinz und die Provinz Brandenburg, fast 30% allein auf den Großraum Berlin.

Knapp über 60% dieser hinzugekommenen Schulangebote folgten dem Lehrplan der Realschule. Dieses angesichts des immensen Planungsaufwandes zweifellos frappierende Ergebnis könnte man als doppelten Beleg für die Realitätsferne der Ideal-Tableaus werten: Manifestierte sich die Diskrepanz zwischen der Planung der frühen 1890er Jahre und der Schulwirklichkeit des Jahres 1914 zuallererst in der Zahl nicht durchsetzbarer Reformvorhaben, so offenbarte darüber hinaus auch der Umfang nicht geplanter Erfolge den geringen Stellenwert der Planung für die tatsächliche Schulentwicklung.

Andere Erklärungen erscheinen jedoch plausibler, zumal sie erlauben, nicht nur einen Zusammenhang zwischen den Mißerfolgen und den unerwarteten Erfolgen herzustellen, sondern auch die nicht unbeträchtlichen Teilerfolge einzubeziehen, die die Reformer bei den zum Planungszeitpunkt bereits vorhandenen Unterrichtsanstalten ganz überwiegend im Rahmen von Kompromißlösungen erzielten. Der mit Abstand am häufigsten gewählte Mittelweg ermöglichte die Einrichtung einer lateinlosen Schule unter gleichzeitiger Absicherung oder sogar Aufwertung der gymnasialen oder realgymnasialen Schulversorgung. Die Notwendigkeit derartiger Konzessionen entfiel offenbar in dem Maße, in dem es nur noch um die Erweiterung lokaler Schulangebote ging, deren zunächst gegen die Reform verteidigter Kernbereich idealerweise die attraktivsten Bildungsberechtigungen vermittelte. Unter diesen Voraussetzungen erst wichen die verständlichen Ängste der zunächst um ihren Zugang zu privilegierten Bildungs- und Berufskarrieren fürchtenden Sozialgruppen der Einsicht, daß die Zielsetzungen der Reform ihrem Eigeninteresse an der Umlenkung aufstiegsorientierter Bevölkerungsgruppen in Schulen mit begrenzten Berechtigungsperspektiven entsprachen. Der Erweiterungsbedarf machte sich vornehmlich in großen Städten und in den Ballungsgebieten Brandenburgs und der Rheinprovinz geltend, in Regionen also, die über einen hinreichenden Grundbestand an lateinlehrenden Schulen und mithin über die erforderlichen Rahmenbedingungen verfügten, unter denen eine allmähliche Umstrukturierung des Schultypenangebots ohne Risiken für das soziale Interesse der Statussicherung durchführbar schien.

Eine Bestätigung für diesen Erklärungszusammenhang lieferten jene 125 neu hinzugekommenen Schulstandorte, die zu Anfang der 1890er Jahre noch keine höhere Unterrichtsanstalt besaßen, den Reorganisationsplänen zufolge auch künftig keine benötigten, bis 1914 aber das höhere Schulsystem um 156 Unterrichtsanstalten und insgesamt 187 Bildungsmöglichkeiten erweiterten und damit für den mit Abstand größten Expansionsschub sorgten. Zu drei Vierteln konzentrierte sich dieser Ausbauprozess auf Gebiete der Rheinprovinz, Brandenburgs und Westfalens. Erneut waren es Kommunen in der Rheinprovinz und in der Provinz Brandenburg (Großraum Berlin), die diesen Zuwachs in erster Linie bewirkten (58,8%). Die zuallererst um einen Anschluß an das höhere Schulsystem bemühten Städte eröffneten zwar eine ebenso große Anzahl lateinloser Anstalten und Schulabteilungen wie die etablierten Schulstandorte im Rahmen ihrer Angebotserweiterung, sie entwickelten jedoch ana-

log zu ihrer umgekehrten Ausgangslage eine exakt spiegelbildliche Schultypenpräferenz: Etwas mehr als 60% der 186 neuen höheren Bildungsangebote trugen zur Expansion des lateinlehrenden, insbesondere des realgymnasialen Schulsektors bei.

### *5.8 Lokale Schulversorgungsmuster*

Die im Planungsstadium angestrebten und bis 1914 tatsächlich erreichten Veränderungen auf der Ebene der lokalen Schulversorgung dokumentiert die Tabelle 5. Die Zahl der mit Höheren Schulen ausgestatteten Kommunen wuchs um 36,2% des 1890 registrierten Ausgangsbestandes (Sp. 2-5). Nur ein minimaler Anteil dieses Standortzuwachses war von den Planern einkalkuliert worden. Gleichzeitig aber wird deutlich, daß dieser Expansionsprozeß zusammen mit der ebensowenig antizipierten enormen Vermehrung der Unterrichtsanstalten das gewissermaßen ungeplante Erfolgsgeheimnis der Reform darstellte. Zwar verzichtete im Jahre 1914 noch immer jeder zweite Standort einer Höheren Schule in Preußen auf jeglichen realschulischen Lehrgang; gegenüber den Ausgangsbedingungen des Jahres 1890 aber bedeutete dies einen Gesamtrückgang von annähernd 20% und bei den zum Planungszeitpunkt vorhandenen Schulstandorten sogar eine Abnahme um 37,8% (Sp. 6-9). Der Anteil derjenigen Kommunen, die über ein ausschließlich gymnasiales Schullangebot verfügten, halbierte sich und sank auf nicht einmal von den Idealtabellaus erhoffte 21% (Sp. 10-13).

Deutlich unterhalb der Zielvorgaben blieb indes das Kontingent derjenigen Städte und Gemeinden, die sich mit einem ausschließlich lateinlosen Angebot begnügten (Sp. 14-17). Die anteilige Zunahme der Standorte mit einem gemischten, also lateinlehrende und realschulische Bildungsmöglichkeiten umfassenden Schullangebot entsprach annähernd dem Plansoll (Sp. 18-21). Der Etablierungsprozeß lateinloser Bildungsmöglichkeiten spiegelte das trotz einer veränderten Berechtigungspolitik fortbestehende Akzeptanzproblem von Real- und Oberrealschulen, das durch die formale Gleichstellung der Schultypen nach der Jahrhundertwende zweifellos verringert, aber keineswegs aufgehoben wurde. Aus der Tabelle 6 geht hervor, daß im Jahre 1914 nur etwa 20% der insgesamt 341 lateinlosen Bildungsangebote Preußens den in ihren Orten einzigen Zugang zu höherer Schulbildung eröffneten (Sp. 3, 4). Jede zweite realschulische Bildungsmöglichkeit mit einer lateinlehrenden Alternative am Ort war als Parallelabteilung bzw. als Reformzweig einer gymnasialen oder realgymnasialen Anstalt organisiert (Sp. 7-10). Ausschließlich dieser Organisationsform bedienten sich, wie die Tabelle 7 zeigt, insgesamt 93 Schulstandorte, wobei die Einbindung des lateinlosen Angebots in ein Reformrealgymnasium die mit Abstand bevorzugteste Variante darstellte. Von den 182 Städten mit lateinlehrenden und realschulischen Bildungsmöglichkeiten (Tabelle 5, Sp. 21) sah demnach jede zweite von der Eröffnung einer selbständigen Realanstalt ab.

Die Tabelle 7 verdeutlicht außerdem, daß gerade die unter umgekehrten Vorzeichen jeweils am deutlichsten von den Planvorgaben abweichenden Entwicklungen den herausragenden Stellenwert anstaltsinterner Kursdifferenzierungen belegen. Bis 1914 gelang es zwar, die Zahl der Städte mit exklusiv gymnasialem Angebot drastisch zu reduzieren, der in dieser Größenordnung nicht erwartete Erfolg beinhaltete aber keineswegs eine analoge Verringerung der Zahl derjenigen Orte, in denen ein Gymnasium oder Progymnasium als einzige Höhere Schule fungierte. Nicht weniger als 71 gymnasiale Anstalten verloren ihre Monopolstellung gewissermaßen nur auf der Lehrplanebene durch Einrichtung eines realgymnasialen Ersatzunterrichts (Sp. 7). Im Jahre 1914 verfügten mithin noch immer 173 der 485 vorhandenen Schulstandorte ausschließlich über Gymnasialanstalten, von denen jedoch knapp über 40% zumindest eine nichtgymnasiale Lehrplanalternative integriert hatten.

### *5.9 Relationsverschiebungen im Schultypen- und Kursspektrum*

Die Abbildungen 1-4 veranschaulichen die Zielsetzungen der Ideal-Tableaus sowohl auf der Schultypenebene als auch in kursspezifischer Perspektive und setzen sie in Relation zum jeweiligen Entwicklungsstand des höheren Schulsystems in den Jahren 1890 und 1914. Zu Beginn der 1890er Jahre registrierten die Planer 572 Höhere Schulen in 356 Städten und Gemeinden Preußens. In dem zu 55,1% von Gymnasialanstalten geprägten Typenspektrum dominierten die sogenannten lateinlehrenden Anstalten mit einem Gesamtanteil von 86,4%. Da anstaltsinterne Angebotsdifferenzierungen zu diesem Zeitpunkt eine vernachlässigbare Ausnahme bildeten, waren Schultypen- und Kursangebot noch weitgehend deckungsgleich.

Die Ideal-Tableaus von 1891, die eine beinahe komplette Auflösung der realgymnasialen Schultypen vorsahen, empfahlen eine geringfügige Expansion um 2,6% auf insgesamt 587 Unterrichtsanstalten, die der geforderten Polarisierung entsprechend zu annähernd gleichen Teilen gymnasial (50,8%) und lateinlos (48,7%) konzipiert waren. Allerdings entsprach der geplante Wandel der Schultypenverteilung in entscheidenden Aspekten nicht den beabsichtigten Veränderungen auf der Ebene der faktischen Bildungsmöglichkeiten. Künftigen Realschulen zugestandene fakultative Lateinzwänge und eingeplante Ersatzunterrichtskurse für nicht am Griechischunterricht teilnehmende Gymnasiasten sorgten nicht nur für die Bewahrung eines *de facto* realgymnasialen „Restprogramms“, sondern trugen maßgeblich dazu bei, daß sich hinter dem äußerst moderaten Zuwachs an Unterrichtsanstalten eine nicht unbedeutende Ausweitung des Kursangebots verbarg. Das in den Ideal-Tableaus entworfene höhere Schulsystem umfaßte insgesamt 658 Bildungsangebote, die zu 45,3% dem gymnasialen und zu 44,5% dem Lehrplan von Real- und Oberrealschulen folgen sollten. Immerhin 10,2% Prozent aller Kurse waren im Sinne der zum Planungszeitpunkt existierenden und sich primär über den Umfang des

altsprachlichen Unterrichts definierenden Schultypenhierarchie als realgymnasial einzustufen.

Im Jahre 1914 verfügten die von den Ideal-Tableaus als künftige Schulstandorte ausgewiesenen Städte und Gemeinden über 724 höhere Unterrichtsanstalten mit insgesamt 838 Unterrichtskursen. Dies entsprach nicht einkalkulierten Zuwächsen von 23,3% bzw. 27,4%. Während die Anteile des gymnasialen Sektors mit 47,5% bei den Anstalten und 41,1% bei den Kursen nur unwesentlich von den 1891 formulierten Erwartungen abwichen, lagen die entsprechenden Werte für den realgymnasialen Bereich mit 20,9% bzw. 26,8% deutlich über den angestrebten Zielwerten. Immerhin fast ein Drittel sowohl der Anstalten (31,6%) als auch der Kursangebote (32,1%) waren lateinlos. Die insgesamt 187 Kursangebote umfassenden 156 Unterrichtsanstalten, die in den von der Planung nicht antizipierten neuen Schulstandorten bis 1914 entstanden, konsolidierten die relative Bedeutung des lateinlosen Schulbereichs und verschoben die Gewichte innerhalb des lateinlehrenden Sektors zugunsten der realgymnasialen Bildungsmöglichkeiten. Bis 1914 hatte sich in Preußen ein höheres Schulsystem durchgesetzt, in dem 375 gymnasiale, 215 realgymnasiale und 290 lateinlose Unterrichtsanstalten Anteile von 42,6%, 24,4% und 33,0% verzeichneten. Auf der Ebene der insgesamt 1025 bereitgestellten Unterrichtskurse zeigte das Schulsystem ein „dreigliedriges“ Profil mit annähernd gleichen Anteilen gymnasialer (36,6%), realgymnasialer (30,1%) und lateinloser Bildungsangebote (33,3%).

Die Relationsverschiebungen im Schultypen- und Kursspektrum fielen demnach nicht in der erhofften Dimension zugunsten des lateinlosen Bildungsektors aus. Gleichwohl führte die Entwicklung bis 1914 zu einem stattlichen Bedeutungszuwachs realschulischer Bildungsmöglichkeiten, deren Anzahl im Jahre 1914 sowohl auf der Schultypen- als auch auf der Kursebene das von den Ideal-Tableaus jeweils vorgegebene Quantum noch übertraf. Dieser Erfolg war um so beachtlicher, als die Verfasser der Ideal-Tableaus den zu erwartenden Widerstand gegen eine Umwandlung lateinlehrender Schulen in einer Mischung aus wirklichkeitsfremder Unterschätzung und planungsstrategischem Kalkül ausgeblendet und entsprechend überzogene Zielwerte formuliert hatten. Allerdings gelang die Ausweitung des lateinlosen Sektors nur um den Preis einer enormen Expansion des Gesamtsystems. Sowohl die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten als auch der Umfang des Kursangebots erreichten im Jahre 1914 Größenordnungen, die gegenüber den Vorstellungen der Ideal-Tableaus nicht eingeplanten Zuwächsen von 49,9% bzw. 55,8% gleichkamen und in Relation zur Ausgangslage des Jahres 1890 einer Expansion um 53,8% bzw. 74,6% entsprachen. Welche Bedeutung dem Prinzip „Strukturwandel durch Expansion“ zukam, belegen die höchst unterschiedlichen Wachstumsquoten der drei Typenkomplexe: Der gymnasiale Bereich expandierte um lediglich 19%, der realgymnasiale um 20,1% auf der Anstalts- bzw. 60,1% auf der Kursebene, der lateinlose Sektor jedoch um 271,8% bzw. 331,6%. Die erheblichen Differenzen im nichtgymnasialen Bereich zwischen

den Wachstumsquoten der Unterrichtsanstalten und des jeweiligen Gesamtangebots unter Einschluß anstaltsinterner Kursdifferenzierungen zeigen einmal mehr, in welchem Umfang Lehrplanalternativen, Reformschulabteilungen, Parallel- und Ergänzungskurse sowohl die Expansion des Gesamtsystems als auch dessen Umstrukturierung beförderten.

## 6. Zusammenfassung

(1) Die im Anschluß an die Schulkonferenz von 1890 eingeleitete Bildungsplanung für das höhere Schulsystem Preußens war von der Zielsetzung bestimmt, im Legitimationskontext der akademischen Überfüllungskrise ein soziales Klassenschulsystem durchzusetzen. Die im Auftrag des preußischen Unterrichtsministeriums für alle Provinzen entwickelten Reorganisationsvarianten legten den Schwerpunkt eindeutig auf eine Reform der Organisationsstruktur des höheren Schulsystems. Durchgängig sahen die Gutachter in der beabsichtigten Beseitigung der Realgymnasialanstalten das entscheidende Vehikel, um den geforderten Strukturwandel zugunsten des lateinlosen Schulsektors und die damit beabsichtigte qualitative Beschränkung des Bildungsangebots zu verwirklichen. Vorschläge zur quantitativen Begrenzung der Bildungsmöglichkeiten blieben auf den Oberstufenbereich beschränkt, dessen Umfang ebenfalls vorrangig durch die Reorganisation der Realgymnasien reduziert werden sollte. Strategien der Angebotsverknappung waren insofern Bestandteil der im Vordergrund stehenden Umwandlungs- und Kanalisierungsempfehlungen. Eine Verringerung der Zahl der Unterrichtsanstalten schlossen die Reformpläne jedoch ebenso aus wie einen umfangreicheren Abbau von Gymnasien, deren Fortbestand in allen Provinzen energisch verteidigt wurde.

(2) Die vom Unterrichtsministerium verfolgte Strategie der Konfliktvermeidung erleichterte es Provinz- und Bezirksbehörden, eine durchweg defensive Haltung gegenüber allzu drastisch erscheinenden Umstrukturierungsmaßnahmen einzunehmen. Bereits auf dem Weg durch die nachgeordneten Instanzen wurden die Planungsdirektiven der Zentralebene erheblich entschärft. Die Defensivallianz von Eltern, Schulkuratorien, Lehrern, Kirchen und Kommunen bewirkte weitere Abstriche. Mit Rücksicht auf soziale, wirtschaftliche, politische und konfessionelle Interessen vielerlei Art vermochte die preußische Unterrichtsverwaltung die regionalen und lokalen Schulversorgungsmuster nur in beschränktem Umfang und vor allem nicht kurzfristig umzugestalten. Verlauf und Ergebnis der Reorganisationsplanung verdeutlichen, daß staatliche Bildungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Verwaltungsebenen, Interesseneinwirkungen und schulstruktureller Gegebenheiten eine nur begrenzte Reichweite besaß.

(3) Ungeachtet einer beeindruckenden Datengrundlage verfügten insbesondere die höheren Ebenen der Unterrichtsverwaltung offenkundig nicht über eine



hinreichende Informationsbasis, um den Widerstand einer in Berechtigungs-, Status- und Prestigekategorien denkenden Koalition aus gebildeten Bevölkerungsgruppen, Lehrerkollegien und kommunalen Vertretungen angemessen einschätzen zu können. Gegen deren Konsens mangelte es der Reformpolitik in dem Maße an Durchsetzungskraft, wie Reorganisationsempfehlungen auf eine Abwertung von Standortqualitäten, Tätigkeitsfeldern und lokalen Bildungsmöglichkeiten hinausliefen. Da die Aufhebung der Realgymnasien am Widerstand der Städte scheiterte, stellten sich unmittelbare Planungserfolge in nur geringer Zahl ein. Dennoch vollzog sich längerfristig eine bemerkenswerte Strukturveränderung, die auf einem verstärkten Ausbau des realschulischen Sektors und einer vergleichsweise geringeren Expansion des lateinlehrenden Bildungsangebots beruhte. Entgegen der Planung gelang die Etablierung lateinloser Bildungsangebote weitgehend nicht durch eine Substitution bestehender gymnasialer oder realgymnasialer Unterrichtsanstalten, sondern primär im Rahmen der Erweiterung solcher lokalen Schulangebote, die den Reproduktionsinteressen der gebildeten Schichten und den Prestigebedürfnissen von Kommunen und Lehrern bereits hinreichend Rechnung trugen. Die Ausweitung des realschulischen Sektors gelang mithin nur um den Preis einer enormen Aufblähung des Gesamtsystems. Statt der beabsichtigten Reform durch Umwandlung setzte sich das Prinzip „Strukturwandel durch Expansion“ durch.

(4) Den meisten preußischen Schulstandorten fehlten die erforderlichen Rahmenbedingungen zur Unterhaltung mehrerer Höherer Schulen. Die Kombination von Kurselementen verschiedener Schultypen innerhalb einer Unterrichtsanstalt bot sich daher als ideale Kompromißlösung an, um innerhalb des vorgegebenen Systems grundständig organisierter Schulformen eine bedarfsadäquate Angebotspalette für eine meist heterogene Klientel bereitstellen zu können. Größeren Kommunen eröffnete sich damit eine kostengünstige Möglichkeit zur Erweiterung eines bereits ausdifferenzierten Schulangebots. Zur mit Abstand beliebtesten Variante avancierten die sogenannten Reformanstalten mit ihren realschulischen Unter- und Mittelstufen, die in erheblichem Umfang zur Durchsetzung eines quantitativ bedeutenden lateinlosen Bildungsangebots beitrugen. Vordergründig standen anstaltsinterne Kursdifferenzierungen und die damit verbundenen Horizontalisierungseffekte in krassem Gegensatz zu einem vertikal versäulten Schulsystem. Gerade sie aber wurden zu einem entscheidenden Hebel für die faktische Durchsetzung des Schultypensystems unter den geforderten Reformprämissen. Insbesondere die Vertreter der Reformanstalten, jener Schulen also, die am ehesten dem Modell einer integrierten Mittel- und einer typendifferenzierten Oberschule entsprachen, waren sich des Selektionspotentials wie der Legitimationsvorteile horizontaler Organisationsformen sehr bewußt.

Tab. 1: Vorschläge der Ideal-Tableaus (1891) und Reorganisationsbilanz bis 1914, Gymnasien

Provinz	Schu- len insg. im Jahr 1890	Betroffenheit		Auflösung		Umwandlung in										Abschaffung/Einfüh- rung von realgymnasial- em Ersatzunterricht			
		nicht betr.	nur Ne- ben- anst.	insg.	ohne Er- folg	Progymnasium			lateinlose Anstalt										
						insg.	ohne Er- folg	Teil- erfolg E	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	Teil- erfolg -Ref							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Ostpreußen	15	10	1	1	1				2	1	1		1		1				
Westpreußen	13	10	2			1		1											
Brandenburg	39	28	3			8	6	2											
Pommern	19	12	3	2	2								2	1	1				
Posen	15	13	1	1	1														
Schlesien	37	29	1			5	2	3	1	1			1	1					
Sachsen	28	18	4						2*	1	1		1	1					
Westfalen	21	14	4						1	1			2		2				
Rheinprovinz	32	21	5			3	2	1	1			1	2		2				
S.-Holstein	12	5	6										1		1				
Hannover	24	13	8										3	3					
H.-Nassau	14	8	1										5	4	1				
Staat Preußen	269	181	39	4	4	17	10	7	7	4	2	1	18	10	8				

\* Die in der Provinz Sachsen außerdem empfohlene Umwandlung von 3 Gymnasien in Reformgymnasien wurde nicht realisiert.

G = Gymnasium  
 RG = Realgymnasium  
 RPG = Realprogymnasium  
 RS = Realschule  
 E = realgymnasialer Ersatzunterricht  
 Ref = Reformschule desselben Typs  
 + = Nebenzweig des angegebenen Typs  
 - = Umwandlung in Schule des angegebenen Typs

Tab. 2: Vorschläge der Ideal-Tableaus (1891) und Reorganisationsbilanz bis 1914, Progymnasien

Provinz	Schu- len insg. im Jahr 1890	Betroffenheit		Umwandlung in						Einführung von realgymnasialem Ersatzunterricht						
				Gymnasium			lateinlose Anstalt			Teilerfolge			insg.			
		nicht betr.	nur Ne- ben- anst.	insg.	mit Er- folg	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	Weg- fall	-Ref	-G +RS	E	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	Teil- erfolg -RG
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2															
Ostpreußen	1					1	1									
Westpreußen	5	1				4	2					2				
Brandenburg	4			2	2	2			1	1						
Pommern	2	2														
Posen	2	2														
Schlesien	2															
Sachsen	2	2											2	1		1
Westfalen	2	1				1	1									
Rheinprovinz	15	6				9	8	1								
S.-Holstein	1		1													
Hannover	4		2			2	1			1						
H.-Nassau	4		1			3	1				2					
<b>Staat Preußen</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Tab. 3: Vorschläge der Ideal-Tableaus (1891) und Reorganisationsbilanz bis 1914, Realgymnasien

Provinz	Schu- len insg. im Jahr 1890	Auflösung				Umwandlung in												Gymnasium			
		insg.		ohne Er- folg		Oberrealschule						Realschule						insg.		ohne Er- folg	
		insg.	3	4	5	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	8	9	Teilerfolge		insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	13	14	15	16	17	18
											-Ref	+RS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
Ostpreußen	5	1	1	1	4	4															
Westpreußen	4*									3		1	2								
Brandenburg	15	2	1	1	2	1	1	1		12	10	2			1	1					
Pommern	4	2	2		2	2				2	2										
Posen	4	1	1	1	3	1	1	1													
Schlesien	9	2	1	1	2	1	1	1		6	5			1	1	1					1
Sachsen	7*	3	2	1	3	2	1			1			1						2	2	
Westfalen	11	3	1	2**	4	2	2	2		2	2										2
Rheinprovinz	12	10	5	4	1	5	4	1		2	1		1								
S.-Holstein	3*	1	1	1	1	1	1			1	1										
Hannover	12	1	1	1	4	1	3	3		7	5	1	1								
H.-Nassau	4	2			2		2												2	1	1
<b>Staat Preußen</b>	<b>90</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>				

\* 1 Realgymnasium und 2 Reformrealgymnasien in Danzig, Magdeburg und Altona sollten beibehalten werden.

\*\* Beide Realgymnasien wurden entgegen der Planung nicht ersatzlos aufgelöst, sondern in ein realgymnasiales Ersatzunterrichtsangebot bzw. in einen Oberrealschulzweig an den mit ihnen verbundenen Gymnasien umgewandelt.

Tab. 4: Vorschläge der Ideal-Tableaus (1891) und Reorganisationsbilanz bis 1914, Realprogymnasien

Provinz	Schulen insg. im Jahr 1890	Auflösung					Umwandlung in									
		insg.			Teilfolge		Oberrealschule					Realschule				
		insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	-RS	-E +RS	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	Teil- erfolg -Ref	insg.	ohne Er- folg	mit Er- folg	-Ref	-RG +RS	-E +RS
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ostpreußen	2	1									1		1			
Westpreußen	4										4		2	2		
Brandenburg	11	1	1								10	5	2	2	1	
Pommern	5										5	2	3			
Posen																
Schlesien	3										3	1	1	1		
Sachsen	8										8	2	5	1		
Westfalen	5*						1			1	2	1		1		
Rheinprovinz	14*	3	1	1	1		3	1		2	7	1	2	4		
S.-Holstein	10	2				1					8		6	1		
Hannover	12	4	3	1							8	5	3			
H.-Nassau	15**										13	4	5	3		1
<b>Staat Preußen</b>	<b>89</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>69</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

\* Für insgesamt 3 Realprogymnasien in Westfalen und der Rheinprovinz wurde die Umwandlung in Progymnasien empfohlen. Entgegen der Planung entstanden aus diesen Schulen 2 Gymnasien und 1 Realgymnasium.

\*\* In Hessen-Nassau sollten außerdem 2 mit gymnasialen Ansätzen verbundene Realprogymnasien auf das Niveau realgymnasialer Ersatzunterrichtskurse reduziert werden. Die eine Schule entwickelte sich plangemäß, die andere erfüllte durch ihre Umwandlung in einen Realschulzweig eine wesentliche Zielsetzung der Schulreform.

**Tab. 5: Reorganisationsbilanz, 1890-1914 - lokale Schulangebotsstrukturen**

Schulangebotsstrukturen in den Standorten höherer Schulen 1890 und 1914 im Vergleich zu den Plänen von 1891 ("Ideal-Tableau") und 1892 ("Zukunfts-Plan")																					
Pro- vinz	Standorte insgesamt				ausschließlich lateinlehrend				ausschließlich gymnasial				ausschließlich lateinlos				lateinlehrend und lateinlos				
	1890	1891	1892	1914	1890	1891	1892	1914	1890	1891	1892	1914	1890	1891	1892	1914	1890	1891	1892	1914	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Ost- preu- ßen	18	19	17	19 2 21	15	3	11	8 1 9	10	2	7	4 0 4	2	2	2	5 0 5	1	14	4	6 1 7	
West- preu- ßen	20	20	19	20 6 26	17	6	10	11 1 12	10	6	10	3 0 3	0	7	0	0 2 2	3	7	9	9 3 12	
Brand- enburg	38	37	36	39 24 63	34	18	19	20 8 28	18	18	17	9 3 12	1	5	6	2 2 4	3	14	11	17 14 31	
Pom- mern	23	21	21	23 3 26	21	11	12	17 2 19	11	11	12	10 0 10	2	2	4	2 0 2	0	8	5	4 1 5	
Po- sen	18	17	18	18 6 24	17	13	16	13 0 13	13	13	14	10 0 10	1	2	1	1 6 7	0	2	1	4 0 4	
Schle- sien	39	40	40	40 6 46	34	23	26	25 5 30	25	16	26	12 3 15	0	2	2	1 1 2	5	15	12	14 0 14	
Sach- sen	32	33	33	32 4 36	28	6	13	15 0 15	18	5	12	11 0 11	0	3	12	3 2 5	4	24	8	14 2 16	
West- falen	34	37	37	36 20 56	29	19	20	18 10 28	13	19	16	9 3 12	1	12	6	1 5 6	4	6	11	17 5 22	
Rhein- pro- vinz	55	55	55	55 44 99	41	18	31	25 26 51	19	18	19	15 2 17	4	22	4	4 7 11	10	15	20	26 11 37	
S.- Hol- stein	21	20	23	21 4 25	17	6	7	7 0 7	5	5	5	2 0 2	1	1	9	4 4 8	3	13	7	10 0 10	
Han- no- ver	33	33	33	33 4 37	30	9	22	20 1 21	6	9	9	3 0 3	0	9	3	2 2 4	3	15	8	11 1 12	
H.- Nas- sau	25	25	25	24 2 26	19	6	8	9 0 9	4	2	4	3 0 3	1	8	6	3 2 5	5	11	11	12 0 12	
Staat Preu- ßen	356	357	357	360 125 485	302	138	195	188 54 242	152	124	151	91 11 102	13	75	55	28 33 61	41	144	107	144 38 182	

Erläuterung: Bei jeder Provinz enthalten die Spalten für das Jahr 1914 (Sp. 5, 9, 13, 17, 21) insgesamt drei Eintragungen. Die kursiv gedruckten Daten in den jeweils ersten Zeilen dokumentieren die Angebotsstruktur in den zum Zeitpunkt der Reorganisationsplanung (1891/92) vorhandenen oder geplanten Schulstandorten, wohingegen sich die ebenfalls kursiven Angaben in den jeweils zweiten Zeilen auf diejenigen neuen Standorte beziehen, die in den Plänen noch nicht vorgesehen waren. Die Angaben in den jeweils dritten Zeilen erfassen demgegenüber alle im Jahre 1914 existierenden Schulstandorte.

**Tab. 6: Schulstruktureller Status der lateinlosen Bildungsangebote, 1914**

Provinz	lateinlose Bildungs- angebote insgesamt abs.	eigenständige Schulen ohne lateinlehrende Schule am Ort		eigenständige Schulen mit lateinlehrender Schule am Ort		Schulzweige traditioneller Schulen		Schulzweige von Reform- Schulen bis UII/OI	
		abs.	in%	abs.	in%	abs.	in%	abs.	in%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostpreußen	17	6	35,3	5	29,4	2	11,8	4	23,5
Westpreußen	18	2	11,1	4	22,2	2	11,1	10	55,6
Brandenburg	63	5	7,9	35	55,6	4	6,3	19	30,2
Pommern	7	2	28,6	2	28,6	2	28,6	1	14,3
Posen	15	7	46,7	2	13,3	1	6,7	5	33,3
Schlesien	24	2	8,3	16	66,7	1	4,2	5	20,8
Sachsen	25	8	32,0	11	44,0	0	0,0	6	24,0
Westfalen	31	6	19,4	12	38,7	2	6,5	11	35,5
Rheinprovinz	65	11	16,9	22	33,9	4	6,2	28	43,1
S.-Holstein	22	10	45,5	3	13,6	5	22,7	4	18,2
H.-Nassau	32	5	15,6	16	50,0	3	9,4	8	25,0
Hannover	22	3	13,6	10	45,5	1	4,5	8	36,4
<b>Staat Preußen</b>	<b>341</b>	<b>67</b>	<b>19,7</b>	<b>138</b>	<b>40,5</b>	<b>27</b>	<b>7,9</b>	<b>109</b>	<b>32,0</b>

**Tab. 7: Die Bedeutung innerschulischer Kursangebote, 1914**

Provinz	Orte mit lateinlosem Bildungsangebot ausschließlich als Schulzweige von				Gymnasiale Anstalten mit realgymn. Ersatzunterricht	
	Reformschulen		trad. Schulen		insg.	als einzige höh. Schule am Ort
	gymn.	real- gymn.	gymn.	real- gymn.		
1	2	3	4	5	6	7
Ostpreußen	1	2	2	0	2	2
Westpreußen	1	6	0	0	9	9
Brandenburg	0	13	2	2	3	3
Pommern	0	1	2	0	3	3
Posen	1	0	1	0	3	3
Schlesien	0	1	1	0	9	6
Sachsen	1	3	0	0	2	1
Westfalen	0	10	2	0	14	10
Rheinprovinz	3	17	1	1	22	19
S.-Holstein	0	2	4	1	5	4
H.-Nassau	0	3	3	0	4	3
Hannover	0	5	1	0	9	8
<b>Staat Preußen</b>	<b>7</b>	<b>63</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>85</b>	<b>71</b>



Abb. 1: Reorganisationsbilanz, Staat Preußen  
Schulypenangebot 1890 und 1914  
im Vergleich zu den Plänen von 1891

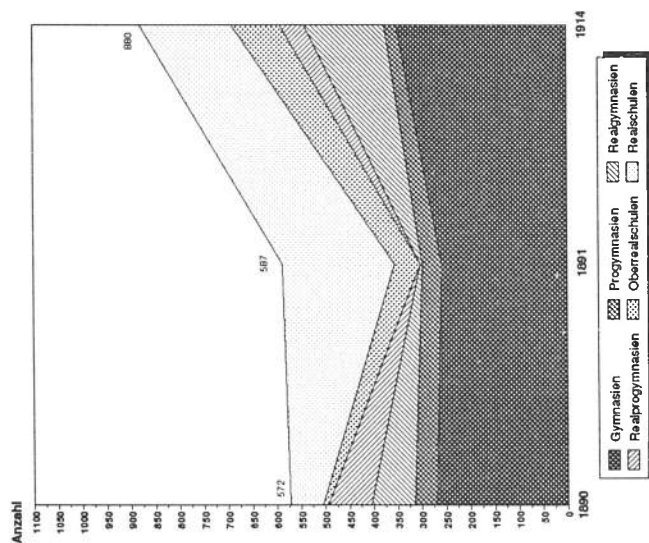
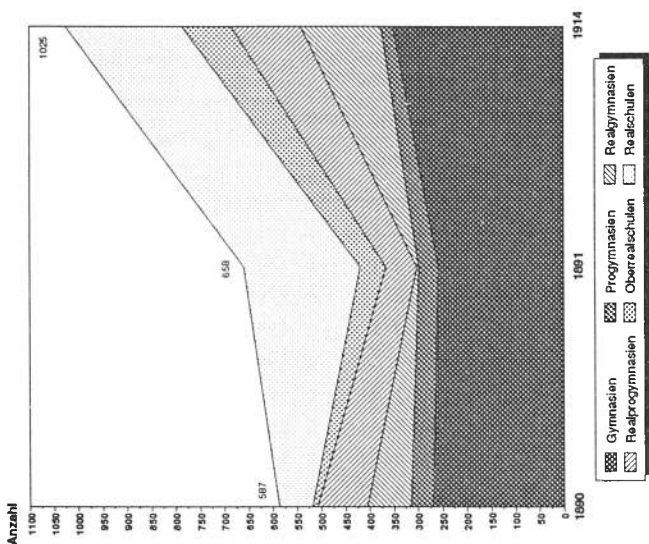
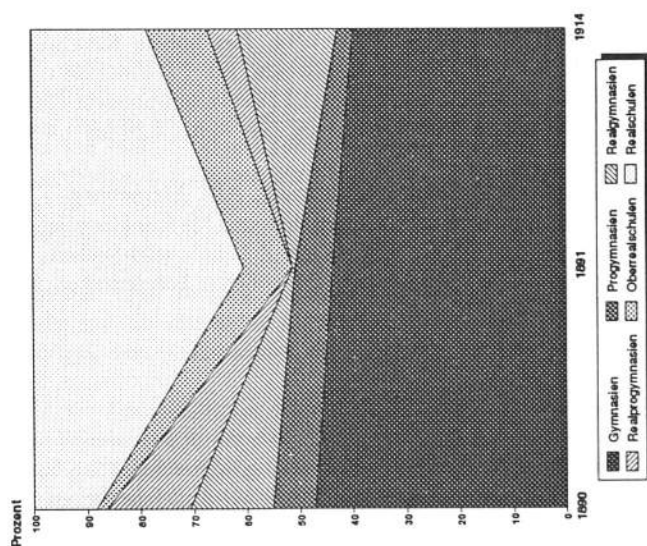


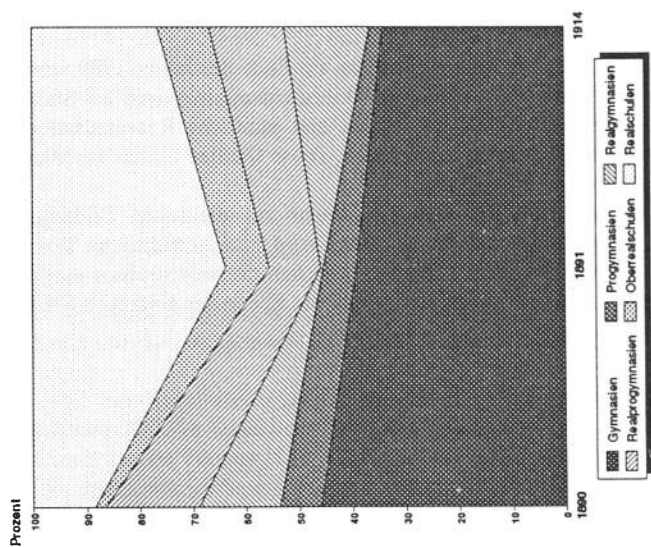
Abb. 2: Reorganisationsbilanz, Staat Preußen  
Kursangebot 1890 und 1914  
im Vergleich zu den Plänen von 1891



**Abb. 3: Reorganisationsbilanz, Staat Preußen**  
Schultypenprofil 1890 und 1914  
im Vergleich zu den Plänen von 1891



**Abb. 4: Reorganisationsbilanz, Staat Preußen**  
Kursprofil 1890 und 1914  
im Vergleich zu den Plänen von 1891



## Anmerkungen

- 1 Aufgrund der politischen Umwälzungen am Ende des Jahres 1989 wurde es möglich, die entsprechenden Akten des Unterrichtsministeriums im Staatsarchiv zu Merseburg uneingeschränkt zu sichten und sämtliche Reorganisationspläne für alle preußischen Provinzen aufzufinden. Diese Quellen bilden die Materialgrundlage der folgenden Darstellung.
- 2 Im zweiten Teilband des Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte (Band 2: Höhere und mittlere Schulen) wird eine ausführliche Dokumentation vorgelegt werden, die den Vergleich zwischen der angestrebten und der tatsächlich eingetretenen Schulentwicklung auf der Ebene der einzelnen Städte und Gemeinden ermöglicht.

## Quellen

### *Ungedruckte Quellen*

#### Staatsarchiv Münster

Akten des Provinzialschulkollegiums: PSK 1714, Das höhere Schulwesen, Bd. 1 (1890-1902); PSK 1715, Das höhere Schulwesen, Bd. 1 (1874-1909).

Akten des Provinzialschulkollegiums, PSK 1931 I (Verwaltungsbericht über die Gymnasialanstalten der Provinz Westfalen für die Zeit vom 1.4.89 bis 1.4.92).

#### Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Abt. Merseburg

Akten des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. I. Unterrichtsabteilung: Rep 76 VI. Sekt. I Gen. Z Lehranstalts-Sachen: Gymnasien Z 4B: Acta betreffend die Vertheilung der höheren Lehranstalten in Preußen. Ideal-Tableau, Bd. II und III.

### *Gedruckte Quellen*

Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Jgg. 1900, 1914 und 1915.

Deutsche Schulkonferenzen. Bd. 1: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891, Neudruck Glashütten im Taunus 1972.

Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891. Neuwied/ Leipzig 1892.

MÜLLER, D.K./ ZYMEK, B., unter Mitarbeit von U.G. HERRMANN: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Göttingen 1987.

## Literatur

- BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.
- FÜHR, Ch.: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: BAUMGART 1980, S. 189-223.
- GLÖCKNER, E.: Zur Schulreform im preußischen Imperialismus. Preußische Schul- und Bildungspolitik im Spannungsfeld der Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. Glashütten im Taunus 1976.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991.
- HEINEMANN, M.: „Bildung“ in Staatshand. Zur Zielsetzung und Legitimationsproblematik der „niederen“ Schulen in Preußen, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsgesetzentwurfs des Ministeriums Falk (1877). In: BAUMGART 1980, S. 150-188.
- HERRMANN, U.G.: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln/ Weimar/ Wien 1991.
- HEYDORN, H.-J.: Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. In: DERS./ KONEFFKE, G. (Hrsg.): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. 2, München 1973, S. 179-280.
- MÜLLER, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3. erw. Aufl., hrsg. und in einem Anhang fortges. von R. LEHMANN. Bd. 2, Berlin/ Leipzig 1921, Nachdruck Berlin 1960.
- RETHWISCH, C.: Geschichtlicher Rückblick. In: LEXIS, W. (Hrsg.): Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a.d.S. 1902, S. 1-34.
- SPRANGER, E.: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik. Berlin 1916.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Ulrich G. Herrmann  
Universität Bochum, Institut für Pädagogik  
Universitätsstr. 150, 44780 Bochum

Die Historische Pädagogik hat in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Sie wurde von der traditionellen Theorie-, Ideen- und Institutionengeschichte hin zu einer sozial- und kulturgeschichtlich orientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung weiterentwickelt. Dabei wurden ihr neue Felder wie die Geschichte der Lebensalter und von Geschlechterverhältnissen oder die Geschichte der Unterrichts- und Bildungsmedien erschlossen. Auch im internationalen Vergleich herausragende Ergebnisse erbrachten quantifizierende Forschungen zur Strukturgeschichte des deutschen Schul- und Hochschulsystems im 19. und 20. Jahrhundert.

Um diese interdisziplinär differenzierten Forschungen zu verstetigen und ein Forum der Diskussion und Präsentation zu schaffen, hat die Historische Kommission der DGfE das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung ins Leben gerufen. Der vorliegende dritte Band enthält unter anderem Beiträge zum Pestalozzi-Gedenkjahr, zur Sozialgeschichte des Bildungsbürgertums und der akademischen Berufe sowie zur Bildungsgeschichte der Nachkriegszeit.

ISBN 3 7799 0723 2

JUVENTA